12

Didáctica general

Matthew Lipman

Natasha: aprender a pensar con Vygotsky

Una teoría narrada en clave de ficción

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

gedisa editorial

Natasha: aprender a pensar con Vygotsky

Matthew Lipman

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN
Didáctica general

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

La Biblioteca de Educación tiene el propósito de difundir los estudios teóricos y las experiencias prácticas más avanzadas que surgen hoy en el ámbito internacional, y de dar a conocer también las investigaciones, ideas y propuestas innovadoras que se van generando en los países de habla hispana. Las distintas series de esta Biblioteca se editan bajo la responsabilidad de reconocidos especialistas y están dedicadas a la formación de los docentes, a los métodos didácticos, a la psicología y los procesos cognitivos del aprendizaje, a las nuevas tecnologías y las herramientas para investigar en su aplicación a todas las materias que constituyen los currículos escolares y planes de estudio universitarios.

Didáctica Social

Bruce Joyce, Marsha Weil y Emily Calhoun	*Modelos de enseñanza*
Alicia R. W. de Camilloni *(compiladora)*	*Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*
Mariam Martinello y Gillian Cook	*Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*
Eleanor Duckwort	*Cuando surgen ideas maravillosas* Y otros ensayos sobre la enseñanza y el aprendizaje
Kathy G. Short y Otras	*El aprendizaje a través de la indagación* Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo
Ellen J. Langer	*El poder del aprendizaje consciente*
Phyllis Whitin y David J. Whitin	*Indagar junto a la ventana* Cómo estimular la curiosidad de los alumnus
Maryann Manning, Gary Manning y Roberta Long	*Inmersión temática* El currículo basado en la investigación
John W. Bbrubacher, Charles W. Case y Timothy G. Reagan	*Cómo ser un docente reflexivo* Hacia una cultura de la indagación en la escuela
Ruth Shagoury Hubbard y Brenda Miller Power	*El arte de la indagación en el aula* Manual para docentes-investigadores
Walter L. Bateman	*Alumnos curiosos* Preguntas para aprender y preguntas para enseñar

Natasha: aprender a pensar con Vygotsky

Una teoría narrada en clave de ficción

Matthew Lipman

Traducción de
Marta Pino Moreno

gedisa
editorial

Título del original en inglés:
Natasha. Vigotskian dialogues
© 1996 by Teachers College, Columbia University

Traducción: Marta Pino Moreno

Diseño de cubierta: Sebastián Puiggrós

Primera edición: marzo de 2004 Barcelona

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S.A.
Paseo Bonanova, 9 1º-1ª
08022 Barcelona, España
Tel. 93 253 09 04
Fax 93 253 09 05
Correo electrónico: gedisa@gedisa.com
http://www.gedisa.com

ISBN: 84-9784-010-0
Depósito legal: B. 14609-2004

Preimpresión: Editor Service S.L.
Diagonal 299, entresol 1ª - 08013 Barcelona

Impreso por: Limpergraf
Mogoda, 29-31 -Barberá del Vallès

Impreso en España
Printed in Spain

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier otro idioma.

Índice

Prólogo 9

Introducción: adecuación de la teoría rusa a la práctica americana 13

Cronología de la filosofía para niños 23

NATASHA

Primera visita 31

Segunda visita 49

Tercera visita 63

Cuarta visita 75

Quinta visita 91

Sexta visita 107

Séptima visita 119

Octava visita 129

Novena visita 143

Décima visita 153

Epílogo de Arkady A. Margolis: comparación entre la filosofía para niños y los enfoques histórico-cultural y de actividades: fundamentos psicológicos y educativos 163

Bibliografía 179

Índice analítico 183

Prólogo

Natasha se escribió en diciembre de 1991 de un modo, por lo que a mí respecta, bastante inesperado. En parte, supongo, quería clarificar mi propio conocimiento de la psicología educativa de Davydov y su relación con Vygotsky, a quien Stephen Toulmin ha denominado acertadamente el Mozart de la psicología. Y, en parte, quería averiguar también si podía demostrar algunos principios de Vygotsky a través de un experimento mental ficticio; por ejemplo, el principio de que el pensamiento es la interiorización del discurso, o el de que el comportamiento recíproco cumple una función importante en el aprendizaje del pensamiento. Pero casi desde el comienzo, mi proyecto se vio desplazado por un plan diferente, relacionado con el papel de la entrevista a un investigador como investigación de la investigación. Natasha, la reportera ucraniana imaginaria que caracterizo como enviada desde China con la misión de entrevistarme, me halagó al tomarse en serio mi investigación y su propio estudio sobre lo que me traía entre manos. Pero su principal interés, según señaló, no era tanto el contenido de mi investigación cuanto su método. Me pareció que éste era un buen modo de distinguir entre los aspectos esenciales y los procedimentales de cualquier análisis, y estaba dispuesto a llevarlo hasta sus últimas consecuencias.

Por lo que se refiere al entrelazamiento de realidad y ficción, no creo que deba disculparme por algo que en la actualidad no constituye un método inusual de escritura. Natasha, su familia y sus amigos son personajes totalmente de ficción; no así yo, al menos en el sentido convencional que suele atribuirse a la palabra «ficción». Obviamente, mis propias conversaciones con un ser imaginario deben considerarse asimismo ficticias, al igual que las representaciones ilusorias de mi propio yo.

Huelga decir que el tipo de juego cognitivo que establezco en *Natasha* incrementa sobremanera el estatus, ya en sí marginal, de la obra y, por tanto, reduce su valor potencial de lectura *introductoria*. Los estudiantes inmersos en textos de enseñanza secundaria, y casi saturados de interpretaciones que pretenden ser imparciales y objetivas, probablemente no recibirán de buen grado un estudio en el que la verdad y la fantasía intercambian sus papeles, en el que los personajes en sí descubren que nada es lo que se presupone, y en el que la principal finalidad del libro es un enigma. Pero en mi opinión, estas consideraciones no descalifican a *Natasha* como sustituto de la filosofía en sí, disciplina que siempre ha pretendido proporcionar una morada acogedora a la racionalidad y la imaginación, que busca incesantemente las máscaras que subyacen tras cada descubrimiento sucesivo, y que se sorprende tanto de su propia identidad como de cualquier otra cosa del mundo.

El desarrollo del programa de filosofía para niños fue completamente intencional. En cambio, el desarrollo de *Natasha* fue –parafraseando a Kant– intencionalmente no intencionado. Cuanto menos entendía el porqué de su escritura, más desinteresadamente me dedicaba a ella. Sospecho que el ímpetu no era ni pedagógico ni filosófico ni psicológico, sino una mixtura heterogénea de difícil clasificación. Quizás se asemeja a *El sobrino de Rameau* de Diderot, relato que éste no logró publicar en vida y que consiste también en una conversación entre el autor y otra persona. O quizás pretende ser a la filosofía lo que Escher a la pintura, que plantea paradojas como la de los patos que se convierten en peces o los peces en patos ante nuestros ojos.

A este prólogo sigue una introducción escrita poco después de mi primera visita a Rusia. Dicho texto relata algunos de los acontecimientos que motivaron aquella visita y resume parte del trasfondo teórico que contribuirá a explicar las circunstancias filosóficas y psicológicas de mi viaje.

Dado que la mayoría de los lectores no estará familiarizada con el programa innovador llamado «filosofía para niños», incluyo también, a modo de segunda introducción, una cronología de los principales acontecimientos de la historia de dicho programa. En *Natasha* se presentan también algunas muestras de textos escritos por niños.

Después de *Natasha* he añadido un epílogo del doctor Arkady Margolis, rector del International College of Education (ICE) de

Moscú, y responsable del proyecto estatal ruso para el desarrollo de procedimientos de formación de profesorado para los docentes de enseñanza primaria rusos. El doctor Margolis se encarga de difundir los programas de filosofía para niños de enseñanza primaria en toda Siberia. También cuenta con amplia experiencia de colaboración con el doctor V. V. Davydov, vicepresidente de la Academia Rusa de Educación, y con el doctor Vitaly Rubtsov, director del Instituto de Psicología, perteneciente a la Academia de las Ciencias de Moscú. Nadie conoce mejor que él cómo se ha integrado la filosofía para niños en los proyectos rusos encaminados a superar el sistema educativo anterior y a imprimirle un nuevo rumbo, más coherente con los importantes hallazgos teóricos derivados de Vygotsky y Luria. Por otra parte, ambos psicólogos –Davydov y Rubtsov– reconocen la relación entre la teoría de la *actividad* de Vygotsky y Luria, por una parte, y el enfoque pragmático de Dewey y Mead por otra. El hecho de que estos líderes de la pedagogía rusa exploren activa y enérgicamente estas relaciones es uno de los aspectos más alentadores de lo que sucede actualmente en el escenario educativo mundial.

Introducción

Adecuación de la teoría rusa a la práctica americana

Comienzo a escribir este texto durante el viaje de regreso de Moscú en un avión de la British Airways. Ahora que concluye mi breve visita a Rusia, dispongo de unos instantes para reflexionar sobre lo que se ha conseguido. Destaca, sin duda, la firma de un convenio entre el doctor V. V. Davydov, vicepresidente de la principal organización rusa de investigación educativa, la Academia de Ciencias Pedagógicas, y yo mismo, en calidad de director del Institute for the Advancement of Phylosophy for Children (Instituto para el Avance de la Filosofía para Niños), perteneciente al Montclair State College de Nueva Jersey. Quisiera relatar aquí cómo se alcanzó el acuerdo, inesperado por ambas partes.

Puesto que mi relato debe tener un principio, fijaré el punto de inicio en los años veinte, década de brillante actividad para el investigador soviético Lev Vygotsky. Lejos de ser un especialista restringido a un único ámbito, Vygotsky profundizaba en diversos problemas relacionados con el arte y la creatividad, así como en la filosofía y otras aproximaciones humanísticas al conocimiento y el entendimiento. Pero paralelamente centraba cada vez más su atención en la psicología, y en concreto en la psicología del pensamiento, que consideraba un aspecto central de la educación. En este punto, su amplia capacidad compasiva y su energía inagotable le condujeron hacia la educación de los ciegos, sordos y otros individuos discapacitados, sobre todo niños. El estudio de estas personas con deficiencias perceptivas y de aprendizaje le indicó que debía centrar sus esfuerzos en el análisis del concepto dinámico de pensamiento, en lugar del concepto relati-

vamente estático e inaprensible de inteligencia, aunque su teoría de la «inteligencia proximal» es de vital importancia.

Para Vygotsky, debido a su proclividad hacia la interpretación conductista de la mente, el pensamiento debía ser entendido como actividad interiorizada, y la génesis de nuestros pensamientos podía explicarse en función de las actividades externas y manifiestas –sobre todo las actividades lingüísticas– que desde siempre hemos desarrollado. Vygotsky concebía estas actividades como primordialmente sociales. Tales actividades, y las relaciones que establecen entre sí, se representan o reviven en la vida mental a través de un proceso de interiorización. Nuestros pensamientos y las relaciones entre ellos tienden a corresponderse, aproximadamente, con lo que nosotros y los demás decimos o hacemos en el mundo. Supongamos, por ejemplo, que la posición de un profesor en una clase de enseñanza primaria es de autoridad aplastante y que él es el único que muestra originalidad, independencia y sensatez. Los alumnos, en consecuencia, pueden tender a ser meramente reactivos y a vacilar antes de mostrar iniciativa intelectual. La única conducta que les estimula en el aula es la pregunta del profesor, a la cual aportan las respuestas esperadas. Si yo me encuentro en una clase así, probablemente me identificaré con mis compañeros y me comportaré –y pensaré– como ellos, aunque habrá, por supuesto, excepciones. Lo que puede despertarme de este letargo cognitivo, sugiere Vygotsky, es un discurso de clase más animado, en el que mis compañeros y yo establezcamos entre nosotros modelos de individuos racionales, sensatos y animados, capaces de pensar por nosotros mismos en lugar de esperar siempre a reaccionar ante las preguntas del profesor.

La explicación de Vygotsky sobre los orígenes sociales del pensamiento abogaba claramente por una reconstrucción del aula, de modo que a través del diálogo firme y razonable se formase una matriz que, a su vez, generase el pensamiento de los niños, pensamiento que consecuentemente sería firme y razonable. El pensamiento rígido que caracteriza a tantos niños, durante cierto período, después de iniciar la vida escolar, es consecuencia directa de la conducta anquilosada y «anquilosante» de sus compañeros, a quienes no se les permite comportarse como una comunidad reflexiva. Con este hallazgo magistral, Vygotsky reveló lo que probablemente constituye la causa más común de fracaso educativo –el error de no convertir el aula en una comunidad de indagación discursiva–, y apuntaba la dirección

que debían tomar los educadores con el fin de corregir la situación. Pero Vygotsky no vivió lo suficiente para llevar a la práctica sus teorías; a comienzos de la década de 1930, murió de tuberculosis a los 38 años de edad.

Debo comentar, siquiera de pasada, que la teoría de Vygotsky puede arrojar luz sobre un importante enigma histórico: cómo se explica que algunas ciudades pequeñas de menos de 30.000 habitantes –pienso en la Atenas de los siglos VI y V a.C., o en la Florencia de los siglos XIV y XV– alcanzasen tal grado de creatividad artística y científica. La explicación de que confluyeron allí individuos brillantes procedentes de todo el mundo puede ser correcta, pero no suficiente. Resulta más útil reconocer que estas ciudades eran *comunidades de indagación* en las cuales el descubrimiento y la invención estimulaban por doquier el pensamiento novedoso, que, a su vez, generaba nuevos descubrimientos e inventos. Las sociedades que no aspiran a ser comunidades de indagación deben resignarse al hecho de que ni la libertad, ni la justicia, ni la riqueza, ni el poder pueden asegurar la productividad fulgurante que tanto admiramos en los casos de Atenas y Florencia.

Otra idea de Vygotsky que me atrajo poderosamente es la relación que percibió entre la enseñanza y el desarrollo mental. En contraste con Piaget, que parecía ignorar por completo los efectos que pueden tener sus técnicas de observación y entrevista en la conducta mental de los niños que describe, Vygotsky hizo hincapié en la interrelación entre el modo de intervención experimental o pedagógica y el desarrollo resultante de la mente del niño. Esto me recordó el principio de indeterminación de Heisenberg, según el cual no existe ningún modo de observar una partícula sin alterarla.[1] Nuestro conocimiento de las cosas sólo puede ser conocimiento de cómo actúan como resultado de nuestra observación y experimentación con ellas. Porque si la mente del niño «tal como es» no puede ser esa misma mente en estado de reposo y sin interferencias, entonces debemos asumir y aceptar la dramática alternativa: la mente del niño se define en función de cómo actúa cuando se somete a las pruebas y estímulos de incontables formas de intervención. Por tanto, si la mente del niño

1. Werner Heinsenberg fue un físico alemán galardonado con el premio Nobel en 1932 por su teoría de la mecánica cuántica.

se desarrolla como resultado de diversas intervenciones pedagógicas, entonces la enseñanza y el desarrollo mental son entre sí indisociables. Parafraseando a Vygotsky, la única enseñanza buena es la que va por delante del desarrollo y lo atrae hacia sí.[2] Además, si el rendimiento cognitivo del niño está en función del rendimiento pedagógico del profesor, entonces debemos encontrar modos de ampliar la capacidad del profesor para desafiar al niño a que responda. Vemos aquí, a mi parecer, una clara defensa de un programa curricular que vaya mucho más allá del poder de construcción atribuido al típico profesor de aula; un programa curricular que constituya una enorme disciplina dedicada a azuzar la mente y a forzarla a entender lo que de otro modo asume de manera complaciente. Las conclusiones que encontré en las obras de Vygotsky *Pensamiento y lenguaje* (1962) y *Mind in society* (1978) me mostraron cómo aplicar específicamente a la relación entre la enseñanza y el desarrollo mental las ideas que había adquirido con anterioridad como resultado del estudio continuado de Pierce y Dewey, así como del análisis más meticuloso de *Toward a general theory of human judgment* (1951) y *Nature and judgment* (1955) de Buchler.

Cuando leí por primera vez a Vygotsky, a finales de los años cuarenta, no estaba preparado para entender la importancia que concedía a la relación entre pensamiento y lenguaje. Todavía vivía inmerso en el conductismo social del pragmatismo americano, que me inducía a interesarme más por la interacción con el entorno, aspecto que encontraba en Piaget. No me parecía que la filosofía y psicología del lenguaje tuvieran la pátina glamurosa que desarrollaron posteriormente. Leía psicología durante aquellos años porque disfrutaba haciéndolo, pero el campo que había elegido era la filosofía. Aunque consideraba que Vygotsky era, por lo general, una lectura agradable, me fascinaba mucho más la psicología social de George Herbert Mead, cuyas obras (escritas en el primer tercio del siglo XX) conocí a través del profesor Herbert Schneider.

Mientras la obra de Dewey se extendía hasta los confines del experimentalismo pragmático, Mead se centraba, a mi parecer, en el nú-

2. Véase Vygotsky (trad. inglesa de 1962); véase también Vygotsky, *Thinking and speech*, en Vygotsky (trad. ing. 1987), vol. 1, pág. 212 [Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Barcelona, 1995.]

cleo de dicho dominio. No veía –ni veo en la actualidad– ningún conflicto entre ambos; simplemente abordaban áreas de interés diferentes con un método en gran medida común. El principal ámbito de interés de Mead era la génesis de la comunidad a través de la comunicación, y la génesis del pensamiento en sí a través de la interiorización de dicha comunidad. (Todavía recuerdo el día en que paré al profesor Schneider por el pasillo del Philosophy Hall de la Universidad de Columbia y exclamé que había descubierto «la fuente» de las ideas de Mead; no era Hegel, sostenía, sino Mine de Biran, el oscuro filósofo-psicólogo francés del siglo XIX. Schneider parecía complacido.)

En los años siguientes, me consideré un entusiasta de Mead después de la honda impresión que causó en mí la lectura de su obra *Espíritu, persona y sociedad*. Pero también era, y desde antes, discípulo de John Dewey.

Conocí a Dewey (junto a su esposa y sus dos hijos adoptados) a través de Lyle Eddy. Por aquel entonces, Dewey tenía unos noventa años. Como no le funcionaba bien el audífono, estuvo feliz (después de indagar qué habían desayunado los niños) hablando durante las dos horas de visita; y nosotros encantados de escucharle. No intenté decirle lo mucho que me interesaba su pensamiento; tanto era así que, de hecho, había viajado con la infantería de Patton por toda Alemania durante la Segunda Guerra Mundial con un ejemplar de *Intelligence in the Modern World* (1939) escondido en la mochila. A partir de entonces mantuvimos correspondencia durante algún tiempo; dos años después, la larga vida de Dewey (recuerdo oírle decir que tenía la sensación de que la primera parte de su existencia pertenecía a otra persona) llegó a su fin.

Cuando me adentré en el ámbito de la educación, a finales de los años sesenta, todavía no había leído muchos textos de Edwin sobre este tema, aunque creo que había deducido más o menos sus principios pedagógicos a partir de las convicciones expresadas en obras como *Human nature and conduct* (1922), *Art as experience* (1934) y *Experience and nature* (1929/1958). Sin duda, no existe un único modo «correcto» de leer a Dewey, pero el método que seguí, consistente en leer primero sus principales obras no educativas, me parece mucho más adecuado que el de comenzar por sus obras pedagógicas o el de leer sólo éstas.

Con el tiempo llevé a la práctica estas diversas teorías educativas. Me refiero al concepto de Dewey de que una sesión educativa debe

comenzar con *una experiencia*, con un acontecimiento cognitivo/afectivo unificado que provoque y mantenga la reflexión continuada de la clase. Me refiero también a la idea tomada de Dewey y Mead de que la escuela debe aprovechar y poner en funcionamiento los impulsos sociales del niño, en contraste con la estrategia antigua de «divide y vencerás» que todavía emplean en la actualidad algunos profesores. El aspecto más poderoso de la futura revolución educativa, aspecto en el que destacaron como pioneros Dewey y Vygotsky, era la insistencia en la primacía del pensamiento sobre el conocimiento en la educación.

A finales de los años sesenta, cuando decidí ensayar una nueva concepción del programa escolar primario, me atraía la recomendación de Dewey de reconstruir cada disciplina como una forma de indagación científica en la que cada alumno actúa como investigador. No obstante, intuía que la principal motivación de los niños era la de obtener significados –por ello solían considerar inservible el colegio–, sobre todo significados que pudieran verbalizar. En este punto la indagación científica resultaba menos válida que la filosófica. Para mí la filosofía era la disciplina por excelencia que da sentido a las cosas y prepara a los alumnos para pensar en las disciplinas más específicas. Y, sin embargo, la experiencia de los profesores con la filosofía académica tradicional era todo menos satisfactoria. Tal vez la filosofía era indispensable para la reformulación de la educación, pero para ello debía redefinirse. Debía convertirse en una versión más atractiva y amena de sí misma, que continuase destacando las grandes ideas, pero a la vez aportase, mejor que ninguna otra disciplina, la necesaria consolidación del razonamiento infantil, de la capacidad de formación de conceptos y del juicio crítico.

Pasaré por alto los años que transcurrieron desde que intenté imaginar por primera vez cómo era una comunidad infantil, intento que dio como fruto el libro *Harry Stottlemeier's discovery* (Lipman, 1974). Retomé la historia en 1989, veinte años después. Hoy la filosofía para niños es un programa curricular casi completo, integrado en la National Diffusion Network (NDN). El doctor Nikolai Nikandrov, subdirector de la Academia de Ciencias Pedagógicas (ACP) de la URSS, se puso en contacto con el doctor Lee Wickline, durante muchos años director de la NDN. El doctor Nikandrov le comentó que las escuelas soviéticas atravesaban algunas dificultades: los alumnos se quejaban de que lo que les enseñaban era irrelevante y de

que el sistema escolar no tenía modo de reconocer y apoyar programas académicos superiores capaces de aportar a los chicos soviéticos una educación más valiosa. El doctor Wickline visitó Moscú para discutir el asunto más a fondo –era el verano de 1989–, y se le pidió que tras esa visita hubiera otras donde sobre todo participasen especialistas en el área del pensamiento crítico. Me preguntaron si estaría interesado en asistir, e inmediatamente acepté. Poco tiempo después recibí una invitación de la ACP para una visita de tres semanas. Respondí que sólo podía quedarme cuatro días, pero se acordó que aquella visita rápida podía ser provechosa de todas formas.

Antes del viaje, envié a la ACP algunos materiales relacionados con la filosofía para niños, que a mi juicio constituye el enfoque de pensamiento crítico de mayor amplitud y profundidad para niños de enseñanza primaria. También envié unos capítulos de *Pixie* (Lipman, 1981), una novela filosófica para niños de 9 a 10 años, que pedí que se tradujera al ruso. A continuación relataré la secuencia de acontecimientos de aquellos días en Moscú, tal como los recuerdo.

Domingo, 7 de octubre. Me reúno, después de cenar, con los doctores Vitaly Rubtsov (colega y estrecho colaborador del doctor Davydov) y Arkady Margolis, ambos pertenecientes a la plantilla de la ACP, así como con otros muchos psicólogos, para discutir el programa de los dos días siguientes. A pesar de que no hablo ruso, todos hablan inglés y nos entendemos bastante bien. Pero, por el momento, no abordamos todavía los asuntos más importantes.

Lunes, 8 de octubre. Visito, en compañía del grupo de la ACP, la Escuela 91 de Moscú y dirijo una sesión sobre *Pixie* con alumnos de cuarto. A pesar de la incomodidad de tener que traducir al ruso todo lo que se dice en inglés y viceversa, el diálogo avanza de modo bastante productivo y satisfactorio. Por ejemplo, discutimos la afirmación de Pixie de que está escribiendo el cuento de cómo escribió su «cuento de misterio». Pregunto a los chicos si sus pupitres tienen un cuento, si el colegio tiene un cuento, si el país tiene un cuento, y si el mundo tiene un cuento. Responden afirmativamente a todas estas preguntas, y con cierto razonamiento. (Después lamenté no haberles preguntado si la historia del mundo era su cuento o el cuento de su cuento.) Concluyo el ejercicio preguntándoles si ellos también tienen cuentos. A esta pregunta responden afirmativamente con entusiasmo. Al final de la sesión, para mi sorpresa y satisfacción, varios niños se acercan a preguntarme si pueden escribir sus propios cuentos para entregármelos.

Este ofrecimiento de reciprocidad –consistente en que yo empiezo la sesión ofreciéndoles mi cuento y ellos la concluyen ofreciéndome los suyos– representa precisamente el tipo de intercambio productivo que cabe esperar de una comunidad de indagación, aunque yo mismo me sorprendo de que suceda al cabo de una sola reunión.

Otro aspecto de ésta que cabe reseñar tiene que ver con el modo en que se desarrolla el diálogo. El objetivo de una comunidad de indagación es pasar del diálogo profesor-alumno al diálogo alumno-alumno. Antes del comienzo de la reunión, temía que este proceso se viese impedido por la necesidad de filtrar toda la conversación a través del intérprete. Pero, desde el comienzo, el diálogo es animado y se ven muchas manos en el aire. Muy pronto el mecanismo de canalizar toda la conversación a través del intérprete se vuelve tan incómodo para los alumnos, que acaban evitándome e iniciando numerosas conversaciones entre ellos. Y así acaban haciendo lo que yo esperaba que hicieran, aunque por una vía bastante inesperada.

Después de la cena de aquel día, vemos el reportaje de la BBC sobre filosofía para niños, que he traído en una cinta. (Curiosamente, los otros dos reportajes de una hora que completan la trilogía de la BBC guardan también relación con la obra de Vygotsky.) A continuación comentamos un informe de dos páginas que preparé la semana anterior, titulado «Formación de una comunidad filosófica de indagación».

Escribí el informe después de leer el último libro del doctor Davydov, *Problems of developmental teaching* (1986), publicado por entregas en *Soviet Psychology*. Mi informe era un intento de descomponer la secuencia de acontecimientos psicológicos que ocurrieron en una sesión de filosofía para niños como la celebrada en la Escuela 91 de Moscú aquella mañana. Prestaba especial atención a determinados conceptos vygotskianos como «interiorización» y «apropiación», mostrando cómo se desarrollaban con el avance del diálogo. También mostraba la compatibilidad o similitud entre la práctica de la filosofía para niños y la teoría pedagógica del profesor Davydov.

Martes, 9 de octubre. El día comienza con otra sesión de *Pixie* en la Escuela 91. Tengo la impresión de que se desarrolla bastante bien. Cuando el debate se centra en los pensamientos y pregunto si todos nuestros pensamientos requieren ser apoyados con razones, una niña puntualiza: «Sólo los que se expresan; no los que sólo se piensan». Otra niña me dice que las relaciones pueden tener relaciones a su

vez. Ella y otros alumnos proceden a construir una analogía como ilustración de este punto.

Después de comer, mientras caminamos por la acera de uno de los enormes bulevares moscovitas, el doctor Rubtsov y yo comentamos los siguientes puntos de la agenda: las visitas mutuas, el intercambio de conferencias, la designación de la ACP como centro soviético afiliado al Instituto para el Avance de la Filosofía para Niños (IAPC), y así sucesivamente.

Aquella misma tarde nos reunimos con el vicepresidente de la ACP, el profesor Davydov. Al parecer, ha sido bien informado sobre las muestras y prácticas que he aportado y el avance de las diversas conversaciones que se han mantenido. Rápidamente da su consentimiento para la preparación de un acuerdo o protocolo conjunto, que firmamos él y yo. Conversamos algo más; después concluye la visita de tres cuartos de hora, y al día siguiente viajo de Moscú a Londres.

No puedo evitar pensar que hemos mostrado la viabilidad de la fusión entre la principal variedad de psicología educativa soviética y una variedad concreta de práctica educativa americana. ¿Pero por qué no habían desarrollado los propios psicólogos soviéticos un enfoque como el nuestro? La respuesta, sospecho, se halla en una presuposición injustificada muy común entre los educadores de todos los países (no sólo los de la Unión Soviética). Es la presuposición de que lo que debe evitarse a toda costa es la introducción de una nueva materia en el programa curricular de la escuela primaria. Se espera, en cambio, que cada disciplina cultive y amplíe el pensamiento que se desarrolla en su propio dominio. Esto significa que las nuevas actividades de pensamiento que cabe introducir deben ser casi transparentes o «carentes de contenido».

Lo que se pasa por alto en ese enfoque es el hecho de que los materiales carentes de contenido carecen también de significado, y que los chicos tienen hambre de significados. Sin embargo, existe una disciplina especializada en significados, valores, conceptos, razonamientos y formación de juicios (evaluativos y clasificatorios), y tal disciplina es la filosofía. La inclusión de la filosofía en el programa curricular de las escuelas es una medida drástica, pero no más drástica de lo que requiere la situación en la que nos encontramos. El motivo por el que los soviéticos pudieron tomar una decisión tan rápida es quizás que no están abrumados por incontables alternativas,

cada una de ellas con infinitos entusiasmos pasajeros, extensas declaraciones, y prácticamente ningún apoyo teórico. Creo que sabían detectar de antemano una aplicación válida para su enfoque teórico y, en efecto, la reconocieron en cuanto la vieron en funcionamiento. Puede que al final opten por una alternativa todavía inconcebible en su país, pero si es así, se debe en gran parte a que la filosofía para niños les ha mostrado una solución educativa que su teoría ya posibilita y que está casi a su alcance.

No concluiré sin añadir que nada de esto habría sido posible hace tan sólo unos años, porque durante más de cuatro décadas los textos de Vygotsky estuvieron proscritos en la URSS y, al menos durante una parte de este período, se apartó de todo cargo de responsabilidad educativa a quienes se consideraban adeptos de aquellas teorías. Hoy todo ha cambiado. Los profesores Davydov y Rubtsov ocupan puestos de relevancia en la actualidad. Será interesante ver en qué dirección avanzan.

Cronología de la filosofía para niños

Antes de dar paso a *Natasha*, debo tener en cuenta que la mayoría de los lectores apenas conocerá el proyecto de «Filosofía para Niños». Es probable que quien lea este texto no esté muy familiarizado con el funcionamiento de este proyecto, ni siquiera aunque conozca bien la filosofía académica tradicional. Y apenas tendrá conocimiento de su desarrollo, de las fases que ha atravesado hasta hoy. Por ello presento a continuación una tabla que recoge las fechas de las publicaciones de los componentes del programa curricular, así como otros detalles que pueden ser de utilidad para el lector que desee formarse una idea de la amplitud de la filosofía para niños, así como de su evolución histórica.

1969 Redacción del primer libro del programa curricular de filosofía para niños: *Harry Stottlemeier's discovery* (*Harry*) –para niños de 11-12 años–, con la colaboración del National Endowment for the Humanities (NEH).

1970 Impresión en offset de unas 350 copias de *Harry* y desarrollo de un experimento en la Rand School (Montclair Public Schools), ambos con ayuda de una subvención del NEH.

1973 Organización y celebración de una conferencia sobre «Filosofía preescolar» en el Montclair State College (MSC).

1974 Fundación del IAPC (Instituto para el Avance de la Filosofía para Niños) como parte del MSC.

Publicación de *Harry* por el IAPC, gracias a una beca de la Fundación Brand. En una sesión de la División Oriental del congreso anual de la American Philosophical Association se anuncia la existencia de la fundación del IAPC, la publicación del libro de los niños y la presentación de los resultados de un experimento.

1975 Redacción (junto con Ann Margaret Sharp y Frederick S. Oscanyan) de la primera edición de *Philosophical inquiry*, el manual de instrucciones que acompaña a *Harry*.

Desarrollo del proyecto de formación de profesores en Newark, en los colegios Miller Street y Morton Street, con ayuda del NEH.

Conferencia sobre filosofía para niños, celebrada en el Centro de Educación Continua de la Rutgers University (New Brunswick), con ayuda del Committee for the Humanities de Nueva Jersey.

1976 Concesión de una beca de desarrollo de cinco años del Departamento de Educación de Nueva Jersey (Título IV-C) para desarrollar pruebas de razonamiento infantil.

Celebración de talleres-conferencias de 5-7 días para formar profesores de filosofía, con el fin de impulsar el pensamiento crítico y creativo infantil. Sedes: Rutgers (New Brunswick), Fordham, Yale y Harvard. Con subvenciones del NEH y de las fundaciones Fordham, Rockefeller y Schultz.

Publicación, por el IAPC, de la primera edición de *Philosophical inquiry*, con ayuda de la Fundación Schumann.

Publicación, por el IAPC, de la primera edición de *Lisa*, una lectura de ética para niños de 12-13 años.

1977 Publicación, por el IAPC, de la primera edición de *Ethical Inquiry*, manual de instrucciones de *Lisa*.

Publicación, por el IAPC, de la primera edición de *Philosophy in the Classroom*.

Celebración de talleres-conferencias de 5-7 días para profesores de filosofía. Sedes: Michigan State University, University of Illinois en Champaign-Urbana y Albion College.

Comienzo de programas de perfeccionamiento para profesorado, en Nueva Jersey y otros estados.

1978 Publicación, por Temple University Press, de *Growing up with Philosophy*.

Publicación, por el IAPC, de *Suki*, para niños de 14-15 años.

Publicación, por el IAPC, de *Mark*, para alumnos de enseñanza media.

Desarrollo de *Thinking about thinking*, una serie de diapositivas diseñada como medio de apoyo a la enseñanza de la parte lógica de *Harry*.

Finalización del experimento patrocinado por el Departamento de Educación de Nueva Jersey y desarrollado bajo los auspicios del Servicio de Pruebas para la Educación. Sedes: Newark y Pompton Lakes, Nueva Jersey.

Concesión, por parte de la Fundación Rockefeller, de una beca de investigación de tres años.

Inauguración del Pocono Environmental Education Center en Dingman's Falls, Pennsylvania, centro de formación de futuros profesores, así como sede de talleres de verano de formación de profesorado.

1979 Publicación del primer número del primer volumen de *Thinking: the Journal of Philosophy for Children*.

Publicación, por el IAPC, de *Mark*, para niños de 16-17 años.

1980 Publicación, por el IAPC, de *Social inquiry*, manual de instrucciones que acompaña a *Mark*.

Publicación, por Temple University Press, de la segunda edición de *Philosophy and the young child*.

Publicación, por el IAPC, de *Writing: how and why*, manual de instrucciones que acompaña a *Suki*.

Publicación, por Harvard University Press, de *Philosophy and the young child*, de Gareth B. Matthews.

1981 Finalización del experimento del Servicio de Pruebas para la Educación (ETS) consistente en estudiar, durante un año, a 4.500 alumnos de Nueva Jersey en diez comunidades diversas desde el punto de vista demográfico, bajo la dirección de la psicóloga y directora de investigación del ETS, doctora Virginia Shipman.

Celebración del Congreso Internacional de Formación de Profesores de Filosofía para Niños, MSC.

Publicación, por el IAPC, de *Pixie*, para niños de 9-10 años.

1982 Concesión de una beca de investigación de tres años por parte de la Fundación Schumann.

Publicación, por el IAPC, de *Kio and Gus*, para niños de 9-10 años.

Publicación, por el IAPC, de *Looking for meaning*, manual de instrucciones que acompaña a *Pixie*.

1983 Publicación, por parte de Arden Press, de *Talking with children*, de Ronald Reed.

Finalización de *New Jersey test of reasoning*.

Publicación de la segunda edición de *Lisa*, por el IAPC.

1984 Publicación, por el IAPC, de la edición revisada de *Philosophical inquiry*.

Publicación, por el IAPC, de *New Jersey test of reasoning*.

Formación, en el MSC, del International Council for Elementary and Secondary School Philosophy, así como del Center for Cognitive Growth in Early Childhood, efímeros predecesores del International Council for Philosophical Inquiry (ICPIC).

Publicación, por Harvard University Press, de *Dialogues with children*, de Gareth Matthews.

1985 Publicación, por el IAPC, de *Ethical Inquiry*.

Publicación, por University Press of America, de *Philosophical adventures with children*, de Michael Pritchard.

Fundación del ICPIC, tras uno de los primeros talleres para la formación de formadores celebrados fuera de Estados Unidos. Éste se celebró en Dinamarca. (Los congresos siguientes del ICPIC se celebraron en España, Austria, Brasil, México y China.)

Interrupción del uso del Pocono Environmental Education Center para la formación de formadores y comienzo de la utilización, en su lugar, de la St. Marguerite's Retreat House en Mendham (Nueva Jersey), para dos sesiones anuales, una de diez días y otra de dos semanas.

Comienzo del programa de máster de Enseñanza de Filosofía para Niños en el MSC.

1986 El programa de filosofía para niños es designado «programa educativo meritorio» por la Red Nacional de Difusión del Departamento estadounidense de Educación, y recibe ayudas de difusión renovables anualmente.

Publicación, por el IAPC, de *Wondering at the world*, manual de instrucciones que acompaña a *Kio and Gus*.

1987 Publicación, por el IAPC, de *Elfie*, para niños de 6-8 años.

1988 Publicación, por Temple University Press, de *Philosophy goes to school*.

Publicación, por el IAPC, de *Getting our thoughts together*, manual de instrucciones que acompaña a *Elfie*.

Fundación del Institute for Critical Thinking (ICT) en el MSC.

1989 Inicio de las ayudas del ICT al IAPC, a través de la financiación de becas para investigadores visitantes y para alumnos del máster.

1990 La BBC produce *Socrates for six-year-olds*, una película de una hora sobre filosofía para niños, y la proyecta en Gran Bretaña, Estados Unidos, Japón, Israel y otros países de todo el mundo.

1991 Publicación, por Cambridge University Press, de *Thinking in education*.

Publicación, por Kendall/Hunt, de *Children in chaos*, de Leonard Harris.

1992 Publicación, por Temple University Press, de *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*.

1993 Publicación, por Kendall/Hunt, de *Thinking children and education*.

Publicación de *Thinking stories*, volumen 1, editado por Phil Cam (Australia).

1994 Publicación de *Thinking stories*, volumen 2, editado por Phil Cam (Australia).

Reedición (en rústica), por Kendall/Hunt, de *Growing up with philosophy*.

Publicación, por Harvard University Press, de *The philosophy of children*, de Gareth Matthews.

1995 El Montclair State College se convierte en la Montclair State University (MSU). El programa de filosofía para niños es reelegido por la Red Nacional de Difusión. Comienzan a surgir programas de doctorado de filosofía para niños.

La crónica anterior es sumamente reducida. Se limita fundamentalmente a las publicaciones en inglés, e ignora casi todos los acontecimientos ocurridos en países distintos de Estados Unidos. Por ejemplo, no menciona los congresos anuales o bianuales del ICPIC; apenas hace referencia a las publicaciones internacionales y los congresos regionales, por oposición a los internacionales; no alude al desarrollo de un cuadro internacional de formadores de profesorado titulados. Pero se percibe parte de la fuerza centrífuga del movimiento de filosofía para la escuela primaria si se tiene en cuenta que, actualmente, existen cuarenta centros afiliados en todo el mundo que trabajan en formación de profesorado, desarrollo curricular y/o investigación pedagógica. Además, el programa curricular del IAPC ha sido traducido, a mediados de los años noventa, parcialmente o por completo, a veinte lenguas.

NATASHA

Primera visita

Suena el teléfono. Natasha nosequé; no sabría reproducir exactamente su apellido a causa del inconfundible acento ruso. Periodista. Quiere entrevistarme para un proyecto en el que trabaja. Acordamos rápidamente la fecha y la hora.

Me entusiasma la idea. Mi mujer, Teri, y yo habíamos viajado el mes anterior a Moscú, donde nos reunimos con los directores de la Academia de Ciencias Pedagógicas. Al final de la visita, firmamos un convenio de cooperación a través de futuros intercambios, encaminados a una eventual experimentación soviética con el programa de filosofía para niños, y quizás a su utilización en algunos colegios.

–No entendí bien su nombre –digo a la periodista, que acaba de llegar–. ¿Es usted rusa?

–No, soy ucraniana. –Y yo con la hipótesis del «inconfundible acento ruso». Deletrea su apellido, con una voz que delata impaciencia–. ¿No tendrá un café?

–Estaba a punto de ofrecerle uno. Vuelvo enseguida.

Parece que no estamos en la misma onda.

Rechaza los cruasanes con un gesto casi imperioso, enciende un cigarrillo, frunce el ceño y empieza:

–Déjeme que le explique por qué estoy aquí. He leído algo acerca de sus negociaciones con la ACP, y he pensado que podría escribir un artículo sobre ello, o una serie de artículos.

–¿Es periodista en plantilla de alguna revista educativa soviética?

–No, pertenezco a una nueva especie de periodistas emprendedores. Voy por libre. –No comento nada, y ella prosigue–. Voy al grano. Me interesa saber qué es lo que le interesa de su teoría educativa.

–Es una pregunta que me he planteado en muchas ocasiones –respondo–. Así que me alegra doblemente que le interese escribir un posible artículo. Servirá para que corra la voz por Rusia.

–Puede –replica–. O puede que no. –Me inquieta su gélida sonrisa fugaz, que sin duda busca ese efecto.

–Bueno, en cualquier caso –añado–, además me será útil poder hablar con alguien que sabe de estas cosas.

La mirada inexpresiva evoca una asociación fugaz con la Ninotchka de Garbo.

–Usted tiene formación pedagógica, supongo –comento.

–Hice la tesis sobre Vygotsky y he estudiado con Davydov. He dado clases en la escuela primaria y en la universidad. Lo que es nuevo para mí es ser periodista.

–¿Ha abandonado la vida académica por propia voluntad?

–Se supone –replica, de nuevo con la mirada gélida– que lo entrevisto yo a usted, no usted a mí.

–¡Ésa es la cuestión! –exclamo–. ¡Yo también necesito entrevistarla! ¡Debería ser recíproco!

–No sé –dice lentamente, con semblante serio–, eso cuestiona la finalidad del formato de entrevista tradicional. Necesito ser impersonal, incluso retraída. Necesito que usted confíe en mi neutralidad y objetividad. ¿Una entrevista recíproca? ¡Uf! ¡La idea es completamente inaceptable! Piense lo que pasaría. Yo le pregunto su edad y usted me pregunta la mía. ¿No ve que no funcionaría?

–Pero usted venía dispuesta a entrevistarme –respondo mirándola fijamente, con toda la gentileza que se me alcanza–, y a hacerlo para describirme, tratándome como un objeto para exhibirme ante sus lectores, ¿verdad? En cambio me pone inconvenientes cuando le sugiero que la entrevista sea recíproca.

–Eso es –se ha sonrojado levemente–. No estoy habituada a que me pillen desprevenida. –Una tenue sonrisa se dibuja en la comisura de sus labios–. Probablemente es una idea totalmente inviable, pero por probar que no quede.

Enciende su grabadora y yo enciendo la mía.

* * * *

–Así que –dice mientras toma su cuaderno– ¿cómo empezamos?

–¿Dónde había previsto empezar?

–Iba a empezar preguntándole cuáles eran los objetivos de su viaje a Moscú.

–Supongo que es un punto de inicio tan bueno como cualquier otro. Fui porque me lo sugirió Lee Wickline, director de la División de Eficacia Escolar del Departamento estadounidense de Educación. Me dijo que los soviéticos estaban interesados en hablar con un especialista en contenidos del área de pensamiento crítico.

–¿Cuáles eran los objetivos de su viaje? –reitera Natasha con un leve suspiro. Enciende otro cigarrillo y agita la cerilla en el aire hasta que se apaga–. Espero que no le importe que fume –comenta con tono medio interrogativo, medio aseverativo desafiante.

–Francamente, preferiría que no lo hiciera –me atrevo a decir, y ella rápidamente lo apaga. El humo persiste en el silencio que sigue–. En cuanto a mis objetivos, no creo que tuviera una idea clara cuando surgió por primera vez la posibilidad del viaje. Poco a poco fui comprendiendo que se trataba de una oportunidad excepcional.

–¿Una oportunidad para qué?

–Para visitar un país en respuesta a una invitación oficial y demostrarles que la *práctica* de *nuestro* enfoque educativo era completamente compatible con *su teoría* educativa. Podía hacerles ver incluso que nuestro programa permitía aplicar *su* concepción teórica de la educación mejor que ningún otro modelo que *se les* pudiera ocurrir.

–¿Les dijo eso?

–No, por supuesto que no. Lo único que les pedí es que tradujeran dos o tres capítulos breves de una de las novelas para niños de diez años y organizaran la agenda para que pudiera dar clase a un grupo de esa edad.

–¿Intentó explicarles previamente lo que preveía hacer?

–No, me temo que no. Uno de los psicólogos me dijo, bastante nervioso, justo antes de la primera sesión con los niños: «Va a *estimularles*, ¿sabe?». Le respondí con un escueto «No». Si hubiera tenido tiempo, habría añadido: «Todo lo contrario. Pretendo ser lo más retraído posible. Es necesario que el profesor haga de mediador, por supuesto, pero el principal mediador es el relato en sí. Más que mediador su papel puede describirse mejor como facilitador».

Mientras hablo, Natasha escribe frenéticamente en su cuaderno. De pronto se detiene y pregunta:

–¿Y cree que éste es un punto de discrepancia entre su enfoque y el de Vygotsky/Davydov?

Miro por la ventana de mi despacho. El despacho está en la planta baja del IAPC, en el campus del MSC (ahora MSU), en Nueva Jersey. El Instituto es, en realidad, una casa de madera de tres pisos, una antigua vivienda rehabilitada. Las dos ventanas de mi despacho dan a un pequeño jardín, un garaje, una arboleda minúscula y el jardín principal de la casa del rector. Detrás del garaje, los árboles sin hojas, cual intrincado arte conceptual, rompen el cielo taciturno de noviembre en incontables fragmentos irregulares.

–No tanto un punto de discrepancia como de ampliación –preciso–. Ellos tienden a incidir en la mediación del profesor, y yo digo que eso supone una sobrecarga para el profesor. Además, es una pequeño desenfoque. La principal carga de mediación debe recaer en el texto.

Natasha deja el cuaderno en la mesita oval, cierra los ojos por un instante, exhala un suspiro de desesperación y me mira contrariada.

–Hemos empezado mal. Rotundamente mal. Por aquí no vamos a ningún lado. De pronto, sin que venga a cuento, estamos hablando sobre mediación. ¿Quién sabe lo que entienden Vygotsky y Davydov por mediación? En este punto, nadie. No podemos empezar hablando de mediación in... in...

–*In medias res*.

–¡Gracias! –responde impetuosa–. En mi opinión, lo que debemos hacer primero es establecer algunas pautas, algunas reglas de procedimiento para que no intentemos tratarlo todo a la vez.

–¡Estupendo! –exclamo–. Y por lo que veo, eso es lo que ha empezado a hacer, estipulando que debemos tratar las cosas en un orden lógico, no de cualquier manera. Pero eso conduce a donde *yo* quiero ir, que es: ¿de qué estamos hablando? Necesitamos una agenda de algún tipo, ¿no?

–La agenda –dice tras asentir con la cabeza– nos proporcionará la sustancia y las reglas, el procedimiento. Está bien. –Por el momento, parece contenta. Pero al instante la emprende de nuevo contra mí–: ¿A qué estamos esperando? –vocifera.

–Creo que podemos empezar por discutir los puntos de la agenda, y paralelamente ya irán surgiendo por sí solas las reglas que debemos respetar. –Digo esto de modo deliberado y comedido, y mi tono evidentemente la saca de sus casillas.

–Por favor, no me hable como un académico a una alumna –replica con severidad–. Es uno de los motivos por los que abandoné mi

puesto en la universidad. Si vamos a emprender de verdad una indagación recíproca, tratémonos con respeto mutuo, como iguales, ¿de acuerdo?

–No pretendía apoderarme del papel de lo razonable...

–¡Ya basta! –me interrumpe bruscamente–. Ya le he dicho cuál es mi opinión. Sigamos con ella. Déjeme decirle qué es, para mí, lo primero que necesitamos saber.

–Vale, ¿qué?

–¿Qué sabe usted sobre la psicología educativa soviética del siglo XX? Quiero decir, ¿qué ha leído?

–No mucho, me temo. He leído *Pensamiento y lenguaje* y *Mind in society* de Vygotsky. He leído la mayor parte de los *Problems of developmental teaching*, de Davydov. Y me he adentrado bastante en *Hello, children* de Amonashvili, aunque ésta es una obra sobre la que prefiero no hablar.

–¿Por qué no? –pregunta Natasha con inocencia, logrando así precisamente lo que he declarado que no quiero hacer.

–Porque es un retorno a la educación afectiva de los años sesenta, a *Summerhill* de A. S. Neill y a la generación de Woodstock. Hace hincapié en los aspectos éticos y creativos de la educación, pero descuida el aspecto crítico. Es un fragmento de la verdad que enmascara la verdad completa. Entiendo que los impresores soviéticos no puedan atender toda la demanda que suscita el enfoque de «educación humanística» de Amonashvili y que todos los educadores occidentales acudan masivamente a sus conferencias en Georgia. Pero el problema es conseguir que la educación sea cognitiva, además de afectiva, crítica además de creativa, social además de individual, etcétera. –Hago una pausa y añado sin convicción–: Ha conseguido arrancarme un discurso.

–No he conseguido nada que usted no quisiera hacer–. El diálogo llega a un punto muerto–. Sus plantas parecen contentas –observa al fin.

–Tienen mucha luz –replico.

–Volvamos a mi pregunta –dice arqueando las cejas–. ¿Qué sabe usted sobre la psicología educativa del siglo XX en la URSS?

–A decir verdad, la imagen que tengo de ella proviene casi por completo de Davydov. Veo una línea de desarrollo que se inicia en los años veinte y se compone de cinco segmentos. En el primer segmento se encuentra únicamente Vygotsky. En el segundo grupo están los

que trabajaron con él o fueron sus seguidores inmediatos, como Luria, Leontev y Rubinstein. En tercer lugar vienen los que pueden no tener ninguna relación directa con Vygotsky, pero que en cualquier caso han influido en Davydov. Estoy pensando en personas como Elkonin y Ilenkov, así como Galperin y Zaporozets. En el cuarto grupo, encabezado por el propio Davydov, están los que trabajaron con él en sus 25 años de experimentación en la Escuela 91, así como aquellos que han influido en su pensamiento con investigaciones independientes. Me refiero, por ejemplo, a Zak, Kapterev, Shimina, Minskaia y Makhmutov. Por último, están otros colegas más jóvenes que Davydov, como Rubstov y Margolis. ¿Qué le parece? ¿Voy muy desencaminado?

Natasha se encoge de hombros y elude mi pregunta.

–¿Y qué me dice de Skatkin? –inquiere.

–¡Ah, sí! ¡Skatkin! ¡Por supuesto! Davydov lo tienen en gran consideración, y por lo que he sabido por el libro de Davydov, parece excelente. Pero desde luego me inclino más hacia los investigadores que tienen una formación filosófica, como Vygotsky y el propio Davydov, y supongo que también Skatkin.

–Hace usted muchas conjeturas.

–Sí, pero ésa es mi impresión sobre el personal que ha participado en el desarrollo del planteamiento teórico que tiene su origen en Vygotsky.

–Vale, de acuerdo, dejémoslo por el momento. ¿Qué me dice de usted? ¿De dónde proviene, intelectualmente, quiero decir?

–Para mí, la figura central siempre ha sido Dewey. Antes que éste, por supuesto, estaba el fundador de la escuela americana, Charles Peirce; y posteriormente, junto a Dewey, George Herbert Mead. Luego vino la generación puente entre la era de Dewey y la mía, una generación que incluía profesores como Meyer Shapiro, célebre catedrático de historia del arte de la Universidad de Columbia, considerado por muchos el miembro más brillante del campus; John Herman Randall, Jr., imponente historiador de filosofía; y Ernest Nagel, reconocido en todo el mundo por su obra de metodología de la ciencia. Y había otra figura puente, Justus Buchler, que es diez años mayor que yo, y es autor de numerosos estudios profundos de metafísica.

–¿Pero eran personas que conocía usted directamente –inquiere– o estaban relacionadas con personas que conocía usted directamente? ¿Había otras influencias?

–Sí –respondo con un leve asentimiento gestual–, esas personas eran Simmel, Weber, Durkheim, Paul Schilder, Jean-Paul Sartre, Gaston Bachelard y Maurice Merleau-Ponty. Y posteriormente, Austin, Ryle y Wittgenstein. –Y unos instantes después añado–: realmente no me interesé por el análisis lingüístico hasta que todo el mundo empezaba a abandonarlo como un barco que se hunde. Lo que yo veía en este tipo de análisis, sobre todo en su interés por los actos mentales, era su potencial para agudizar las capacidades cognitivas del niño.

Parece que hemos llegado a un punto de transición en nuestra charla, entre el punto ya tratado y otros asuntos que nos disponemos a abordar. Sugiero un breve descanso, tal vez un paseo por el campus, y Natasha acepta la idea, aunque sin reducir su solemnidad habitual.

* * * *

El paseo nos lleva primero a una pequeña colina, a unos cien escalones de altura desde el Instituto, desde la cual divisamos, a unos veinte kilómetros de distancia, la espléndida silueta de Manhattan. Natasha asiente, pero permanece escéptica e incomunicativa.

–El punto en el que nos encontramos –comento– es lo que se conoce como «Primera Montaña». Es el resultado de un reajuste de la corteza terrestre que formó los acantilados y el canal del río Hudson. Entre este punto y aquél se encuentran las praderas de Jersey. Esta cadena montañosa se extiende a lo largo de varios kilómetros en dirección norte-sur, precisamente en paralelo a Manhattan. Aporta al estado de Nueva Jersey una magnífica vista de la ciudad.

–Mire –replica lentamente Natasha, frunciendo el ceño–, no quiero que se forme ideas equivocadas. Dice usted que lo que hacemos es recíproco, pero a mi parecer aquí se desarrollan dos indagaciones independientes. Usted está intentando entender las fuentes intelectuales del programa de filosofía para niños, y yo estoy intentando entender qué es lo que hace usted y cómo lo hace.

–Está bien –respondo–, pero ¿cuál es la idea equivocada que corro el riesgo de formarme?

–Que mi trabajo es corregirle cuando está equivocado, o verificar lo que dice cuando está en lo cierto. Por ejemplo, tengo mis propias ideas acerca de Vygotsky, ideas que ya he recogido en mi tesis. No me intere-

sa continuar la investigación sobre Vygotsky, ni hacer investigaciones conjuntas con usted sobre Davydov. Usted tiene su investigación y yo tengo la mía. La diferencia es que su investigación es el tema de mi investigación, pero la mía no es el tema de la suya.

Seguimos caminando y señalo la versión universitaria de un anfiteatro griego. Una joya, explico, pero situada tan cerca del tumulto de la calzada, que parece casi inservible.

–¿Está usted de acuerdo? –inquiere, tras lanzar una mirada impaciente hacia el lugar.

–¡Por supuesto! Pero lo expresaría de este modo. Juntos formamos una díada, una comunidad única de indagación. Pero es una indagación que requiere un pensamiento complejo, y éste, según lo definiría yo, es un pensamiento que toma en cuenta su propia metodología o procedimientos, al tiempo que trata su supuesto tema-materia.

–¡Vale, vale, de acuerdo! –exclama con el rostro repentinamente iluminado–. De modo que tenemos una sola indagación, con una división del trabajo. Usted procede a estudiar lo que desee estudiar.

–Yo seguiré mi indagación hasta donde me lleve.

–De acuerdo, y yo estudiaré cómo evoluciona usted. Usted puede decir, si quiere, que es una sola indagación con una división del trabajo, pero yo prefiero decir que lo que yo hago es una suerte de investigación de metanivel, una metainvestigación.

–Y mire –preciso–, estamos generando nuestras propias reglas de procedimiento, tal como dijimos.

Me lanza una mirada soberbia, con un leve matiz burlón en los ojos.

–No se autocongratule tanto –puntualiza–. La parte más dura aún no ha comenzado. –Por un instante suspende el ataque–. Está eso de la «comunidad de indagación».

–¿Qué quiere saber?

–¿Qué es?

El paseo nos ha llevado hasta la placita situada delante del vasto edificio blanco del centro estudiantil. Hace demasiado frío para quedarnos mucho tiempo; aun así, aprovechamos la circunstancia de que el banco más cercano está libre y allí doy comienzo a una exposición bastante intrincada.

–Mire, digamos que estamos de acuerdo en nuestro objetivo, que es la mejora del pensamiento estudiantil; es decir, pretendemos con-

seguir que los alumnos piensen de modo más creativo y más crítico, que es lo que supone el pensamiento de orden superior. Ahora bien, el único modo que tenemos de alcanzar ese pensamiento es llegar a su fuente o matriz, que es el diálogo.

–Pensamiento dialógico, pensamiento verbal, ¿es éste el único pensamiento que reconoce usted? –comenta con recelo.

–No, por supuesto que no –exclamo impaciente–. Hay muchos otros tipos de pensamiento, en forma de símbolos distintos de las palabras, y en acciones, como construir o actuar. Pero en el contexto escolar, donde se hace hincapié en saber, razonar y analizar, podemos ejercer más influencia si enfatizamos el pensamiento verbal. Y por supuesto, eso es lo que la mayoría de los niños espera enfatizar también.

–De modo que el diálogo es la matriz del pensamiento, y usted estimula el diálogo enseñando a los niños a debatir sobre filosofía en la clase.

Miro al cielo y me tabaleo la rodilla con los dedos.

–Perdone –dice–. Continúe.

–Para estimular el discurso –continúo explicando– es preciso constituir una comunidad discursiva. Pero una clase normal no sabe cómo convertirse en tal comunidad, de manera que primero tenemos que dibujarles una imagen... no, no es el modo correcto de decirlo... primero tenemos que mostrarles un modelo de una comunidad de indagación ficticia y confiar en que comiencen, de modo más o menos instintivo, a emular el modelo. Me estoy enfriando. ¿Qué le parece si volvemos al Instituto?

Asiente con la cabeza, se pone en pie y caminamos en silencio por el paseo.

–Lo siento –comento al cabo de uno o dos minutos–. Yo sobreactúo, a veces, cuando oigo hablar a la gente sobre «enseñar filosofía a los niños» como si fuera el colmo del absurdo, una especie de disparate que ilustra perfectamente lo lejos que van algunos profesores que viven en una torre de marfil para llevar a la práctica sus teorías.

Natasha no permite que desviemos la conversación hacia mis irritabilidades predilectas.

–¿Es así como explica la comunidad de indagación a los psicólogos de la ACP de Moscú?

–No –lo reconozco, algo aleccionado por su actitud circunspecta y su negativa a explorar los atractivos vericuetos de lo no racional–. Les di un esquema de dos páginas, y lo revisamos línea a línea.

–¿Puedo verlo?

–En cuanto volvamos al Instituto.

Guardo casi todos mis documentos en seis grandes cajones archivadores situados debajo de mi mesa de trabajo, y yo mismo me encargo de archivarlos. Por ello están siempre disponibles cuando consigo recordar dónde los guardé, y nadie puede ayudarme cuando no lo recuerdo. En este caso, no tengo problemas para localizar lo que busco, y entrego a Natasha una copia sin más comentarios. Dice así:

Formación de una comunidad filosófica de indagación

I. Presentación del texto:

1. El texto como modelo –en forma de relato– de una comunidad de indagación.
2. El texto como reflejo de los valores y logros de las generaciones anteriores.
3. El texto como mediador entre la cultura y el individuo.
4. El texto como objeto peculiar de percepción que conlleva en sí una reflexión mental.
5. El retrato de las relaciones humanas como algo posiblemente analizable en términos de relaciones lógicas (por ejemplo, reciprocidad, transitividad, simetría, etcétera).
6. Turnos de lectura en alto.
   a. Las implicaciones éticas de la alternancia entre lectura y escucha.
   b. La reproducción oral del texto escrito.
   c. Los turnos como método de división del trabajo: rudimentos de una comunidad de aula.
7. Interiorización gradual de las conductas de pensamiento de los personajes de ficción (por ejemplo, la lectura del modo en que un personaje de ficción formula una pregunta puede conducir a que un niño real formule dicha pregunta en la clase).
8. Descubrimiento, por parte de la clase, de que el texto es relevante y tiene significado, y apropiación de dicho significado por los miembros de la clase.

II. La construcción de la agenda:

1. El ofrecimiento de preguntas: la respuesta inicial de la clase ante el texto.
2. Identificación, por parte del profesor, de los nombres de los individuos que colaboran.
3. La construcción de la agenda como trabajo conjunto de la comunidad.
4. La agenda como mapa de las áreas de interés del alumno.
5. La agenda como índice de lo que los alumnos consideran importante en el texto y como expresión de las necesidades cognitivas del grupo.
6. Cooperación de alumnos y profesor en la elección del punto de inicio de la discusión.
7. Descubrimiento de la problemática: las discrepancias, incoherencias y contradicciones que deberán solventarse en el proceso de indagación.

III. Consolidación de la comunidad:

1. Solidaridad del grupo durante la indagación dialógica.
2. Primacía de la actividad sobre la reflexión.
3. La articulación de las discrepancias y la búsqueda del entendimiento.
4. Estímulo de las capacidades cognitivas (por ejemplo, presuposición-averiguación, generalización, ejemplificación) a través de la práctica dialógica.
5. Aprendizaje del empleo de las herramientas cognitivas (por ejemplo, razones, criterios, conceptos, algoritmos, reglas, principios).
6. Fusión en el razonamiento cooperativo (por ejemplo, adición de las ideas de los demás, ofrecimiento de contraejemplos o hipótesis alternativas, etcétera).
7. Interiorización de la conducta cognitiva abierta (por ejemplo, introyección de los modos en que los compañeros de clase se corrigen entre sí hasta que uno se vuelve sistemáticamente autocorrectivo): «reproducción intrapsíquica de lo interpsíquico».
8. Sensibilización progresiva hacia los matices de significado de las diferencias contextuales.

9. El grupo «tantea el camino» colectivamente, siguiendo la ruta del propio argumento; las deliberaciones conducen a los acuerdos (opiniones).

IV. Utilización de ejercicios y planes de discusión:

1. Empleo de preguntas desde la tradición académica: recurso a la guía profesional.
2. Apropiación, por parte de los alumnos, de la metodología de la disciplina.
3. Iniciación de los alumnos en otras alternativas filosóficas.
4. Focalización en problemas concretos para forzar la formulación de opiniones prácticas; ascenso desde las relaciones internas hacia las relaciones externas.
5. Impulso hacia la búsqueda del análisis de ideas reguladoras generales como la verdad, la comunidad, la personalidad, la belleza, la justicia y la bondad.

V. Estímulo de respuestas adicionales:

1. Obtención de nuevas respuestas (en forma de relatos orales o escritos, poesía, fotografías, dibujos, o cualquier otra forma de expresión cognitiva).
2. Identificación de la síntesis de lo crítico y lo creativo con el individuo y lo comunitario.
3. Celebración de la profunda sensación de significado que acompaña a la opinión bien fundamentada.

Natasha estudia el documento en silencio, frunciendo el ceño mientras lee ciertos fragmentos, pero asintiendo con la cabeza cuando se aproxima a otros. Por último, cuando pregunta «Puedo quedármelo, ¿no?», soy yo quien asiente. Entonces ella procede a leer detenidamente el esquema por segunda vez, pero en esta ocasión saltando de apartado en apartado, examinando algunos con más meticulosidad que otros. Al fin me pregunta –o para ser más exactos me ordena– que saque una copia para mí para poder revisar los asuntos conjuntamente.

–Ya entiendo por qué les interesa esto a los psicólogos de la ACP –dice pausadamente. Se sienta por un instante con la boca cerrada, observando fijamente la primera página. Después pregunta–: ¿Puede

añadir algo más sobre la parte I, ítem 5? Por ejemplo, ¿tiene alguna significación el hecho de que empiece hablando de «relaciones internas» y termine refiriéndose a las «relaciones externas»?

No puedo evitar sonreír por lo que ha escogido en primer lugar.

–Una de las últimas obras de Dewey –comento–, escrita con Bentley y publicada cuando Dewey tenía noventa años, era un intento de idear un glosario filosófico que eliminase algunas ambigüedades tradicionalmente asociadas con el uso lingüístico en filosofía. Por ejemplo, tomemos el término «relación». Generalmente se utiliza indiferentemente para conexiones entre cosas y para conexiones entre palabras. Dewey y Bentley, según recuerdo, proponen que el término «relación» debería restringirse sólo a las conexiones entre palabras, mientras que el término «conexiones» debería utilizarse para las relaciones entre cosas. Pienso que la distinción tiene interés, pero prefiero utilizar «conexiones» y «relaciones» indistintamente para referirme a las conexiones que establecen las cosas entre sí.

–¿Pero por qué introduce usted la distinción en este punto concreto?

–Porque tanto Piaget como Vygotsky hablan de interiorización de las relaciones sociales, y yo sólo quiero establecer una distinción entre las *relaciones* sociales «externas» y las *relaciones* lógicas y lingüísticas «internas». Las primeras pueden entenderse como relaciones exteriorizadas, y las segundas como relaciones interiorizadas.

Natasha se detiene a apuntar en el cuaderno y me mira de ese modo directo tan común en las mujeres europeas. (No quiero decir *atrevido*; sólo me refiero a que es una mirada más *directa y sincera*.)

–¿Podría hacerme un favor? ¿Le importaría citar referencias cuando sea posible? Por ejemplo, esa obra de Dewey y Bentley; ¿cómo se titulaba?

–*Knowing and the know* –añado–. Publicado, creo, en 1949.

–*Knowing and the know* –repite mientras lo anota–. 1949.

–Mire –preciso–. No siempre recuerdo las fuentes, y aunque las recuerde, es increíblemente pedante citarlas en medio de la conversación. Le diré lo que voy a hacer: revisaré los manuscritos y anotaré a lápiz las referencias, ¿de acuerdo?

Me dedica una mirada conciliadora y asiente con la cabeza. Se oye a continuación un suspiro sonoro cuyo significado no puedo conjeturar. Se levanta, pasea por el despacho y examina los libros de los estantes. Después vuelve a sentarse. «Continuemos.»

No respondo porque mis pensamientos están en otra parte. Natasha es para mí cada vez más enigmática. Me intriga su personalidad, pero el propósito de *mi* indagación no es comprenderla *a ella*. Además, plantea algunas cuestiones filosóficas interesantes. Los filósofos siempre se sorprenden ante la realidad de los personajes de ficción: ¿Es real Huck Finn o no? ¿Y qué decir de la ficcionalidad de los personajes reales? A veces Natasha me parece más ficticia que real. Pero a decir verdad, a veces pienso exactamente lo mismo de mí.

–¿Podemos continuar? –pregunta Natasha, esta vez con un leve sesgo de impaciencia en su voz.

–¿Dónde estábamos?

–Usted decía, en el punto I.5 del esquema, que las relaciones humanas pueden describirse de tal modo que sean analizables en relaciones lógicas. ¿Qué tiene en mente cuando dice esto, Piaget, Vygotsky o alguna otra cosa?

–Los tres. Primero, Piaget. Me parece que tanto Piaget como Vygotsky afirman que hay un proceso de «interiorización», como lo llama Piaget, o «internalización», como lo designa Vygotsky. Pero Piaget considera que se desarrolla hacia la mitad de la infancia, como consecuencia de la supresión del egocentrismo del niño, mientras que Vygotsky defiende que sucede mucho antes, a medida que el diálogo externo se transforma en discurso interior, y el discurso interior conduce al pensamiento. Así que ése es el punto en que las principales ideas de la teoría de las fases de Piaget entran en conflicto con el análisis más fluido de Vygotsky. Por otra parte, Piaget me parece muy agudo y perspicaz cuando alude a la derivación de relaciones lógicas de las relaciones sociales. Esto aparece en numerosos libros suyos, como en las últimas páginas de *La toma de conciencia*. Se recoge un comentario muy interesante sobre este planteamiento en *Aprendices del pensamiento*, de Barbara Rogoff. Muestro a Natasha el libro y después me dirijo a la página 145 y leo en alto:

> Piaget sugiere que la cooperación aporta el ímpetu para ordenar el pensamiento en las operaciones lógicas que conllevan un sistema de proposiciones que están libres de contradicción y son reversibles: «El pensamiento en común propicia la no-contradicción: es mucho más sencillo contradecirse a uno mismo, cuando uno piensa para sí mismo (egocentrismo), que cuando hay compañeros que puedan recordar lo que uno ha dicho antes y las proposiciones que uno ha aceptado».

La fuente que cita Rogoff es la obra de Piaget de 1977 titulada *Les opérations logiques et la vie sociale*. Así, para Piaget, la cooperación social en el discurso conduce a la coordinación de las perspectivas o puntos de vista, lo cual a su vez conduce a la coordinación de las proposiciones, que conllevan coherencia lógica así como otras operaciones lógicas.

Natasha reflexiona sobre todo esto y lo sopesa, reclinándose en el respaldo de la silla, con el mentón en la mano y el dedo contra la mejilla. Me encuentro asociando su postura con la de un terapeuta cuando me interrumpe un remordimiento de mala conciencia. Ella no ha hecho nada para merecer una clasificación tan condescendiente por mi parte, y debería centrar el pensamiento en el trabajo y guardarme para mí cualquier otra consideración. Aun así, otra vocecita me recuerda que continúe la indagación hacia donde lleve, de modo que me veo suspendido en una autocontradicción interna.

–¿Puede darme algún otro ejemplo de la derivación de relaciones lógicas a partir de las relaciones humanas? –solicita Natasha.

–La vida social está llena de reciprocidad, obviamente. Yo hablo y usted escucha; después habla usted y escucho yo. Le abro la puerta, y después me abre usted a mí la puerta de al lado. Le tiendo la mano, usted me la tiende a mí. Le insulto, usted me insulta a mí. La vida social es una red de conductas recíprocas, que abarcan desde la cooperación a la venganza. Cuando eliminamos las cáscaras culturales o conductuales, nos quedamos con la almendra lógica, el entendimiento abstracto de la reversibilidad. Si Nueva York está lejos de Moscú, entonces Moscú está lejos de Nueva York. Si usted es tan alta como yo, entonces yo soy tan alto como usted. Por tanto, la reciprocidad en la conducta social se traduce en simetría en las relaciones lógicas. Con las relaciones simétricas, si la primera formulación es verdadera, entonces la formulación inversa *debe* ser también verdadera.

–¿Y qué ocurre con la no reversibilidad?

–Podemos citar también muchos ejemplos. Pienso ahora, por ejemplo, en uno de la conversación anterior, cuando estábamos en el montículo contemplando la silueta de Manhattan. Usted comentó, tal como lo recuerdo, «su investigación es el tema de mi investigación, pero la mía no es el tema de la suya». Pero debemos distinguir entre casos en los que (1) se deriva necesariamente lo contrario, casos (2) en que lo contrario *no* se deriva necesariamente y, finalmente,

casos (3) en que queda indeterminado si se deriva o no lo contrario. Así, si es cierto que soy más alto que usted, entonces es necesariamente falso que usted sea más alta que yo. Por otra parte, si es cierto que Iván pega patadas a Pyotr, no se puede determinar si Pyotr pega o no patadas a Iván.

–Y si a Sam le gusta Lucy, queda indeterminado si a Lucy le gusta o no Sam.

–Correcto.

–De modo que la lógica de las relaciones es una interiorización de un aspecto de las relaciones sociales.

–Eso me parece a mí, y evidentemente también se lo parecía a Piaget y Vygotsky.

–Por lo tanto, sostiene usted, si queremos *representar* a los niños que emprenden procesos que muestran reciprocidad, transitividad, simetría y similar, les aportaremos un modelo que puedan emular. Entonces emprenden procesos similares en la clase, y cuando lo hacen, tienden a interiorizar los aspectos lógicos de tales procesos en la forma de una lógica de relaciones.

–Por supuesto –replico–. Pero constantemente nos confundimos al establecer estas distinciones. Si nos pegan, pensamos que, sin lugar a dudas, tenemos que devolver el golpe. O si pedimos dinero prestado, podemos pensar en todo tipo de pretextos para no devolver el dinero. Y excuso decirle lo insensatas que me parecen sus interferencias cuando se trata de casos indeterminados. Las confusiones sobre lo que puede y lo que no puede ser legítimamente inferido suelen ser extremadamente engañosas. Por ello la representación de los niños que establecen estas distinciones claramente debe derivar en una mejora del razonamiento entre los niños que interiorizan dicha representación.

–¿Por ello empieza su primera novela, *El descubrimiento de Harry*, con el punto en que Harry confunde una declaración reversible con una no reversible?

–Sí, aunque estrictamente hablando, reversibilidad y convertibilidad no son exactamente lo mismo. Convertibilidad, que es el tema del capítulo 1 de *Harry*, es un caso especial de reversibilidad.

–No entiendo.

–Algunas relaciones son simétricas, como «está lejos de» y «es igual a» y «vale tanto como». De modo que si es verdadero que cuatro monedas de veinticinco centavos valen lo mismo que un dólar, enton-

ces también es verdadero que un dólar vale tanto como cuatro monedas de veinticinco centavos. Pero el primer capítulo de *Harry* trata sobre el concepto de convertibilidad, derivado de la lógica clásica de Platón y Aristóteles. En esa lógica, las declaraciones comienzan con «todo», «alguno» y «ninguno». Algunas siguen siendo verdaderas cuando se intercambian el término-sujeto y el término-predicado, y algunas pasan a ser falsas. Si es verdadero que ninguna galleta es un ganso, entonces debe ser verdadero que ningún ganso es una galleta. Si es verdadero que algunos niños son personas sensatas, entonces debe ser verdadero que algunas personas sensatas son niños. Por otra parte, si es verdadero, como dice Sócrates en el *Eutifrón*, que todos los pares son números, de ello no se deduce que todos los números sean pares.

–¿De manera que la lógica de su programa para niños les enseña el modo correcto de realizar inferencias?

–Quizás sería mejor decir que les muestra algunos de los caminos poco fiables que les conviene evitar.

Natasha estudia la caligrafía de la pared de mi despacho, con sus siete versiones diferentes de la palabra china que designa el *pensamiento*.

–Aun así –dice pensativa– su enfoque en materia de filosofía es diferente del nuestro en psicología. Usted es normativo; nosotros somos descriptivos. Nosotros hablamos sobre cómo piensa la gente en la realidad, y usted habla sobre cómo deberían pensar.

–Ustedes extraen –replico, encogiéndome de hombros– inferencias normativas a partir de sus descripciones de cómo se desarrolla el pensamiento en la realidad, mientras que nuestras prescripciones acerca de cómo debe desarrollarse el pensamiento suelen basarse en presuposiciones sobre cómo ocurre en la realidad. De modo que aunque no estamos necesariamente tan distantes unos de otros, los educadores que se basan en nuestro modelo se quejan de que reciben mensajes mixtos de nuestra parte.

–No me sorprende –murmura. Luego se endereza y dice con más brío–: Debo tomar el autobús de vuelta para Nueva York. Ya le llamaré.

Y desaparece en un instante.

Segunda visita

Íbamos a reunirnos el viernes siguiente y, supuestamente, durante una serie de viernes a partir de entonces, pero el jueves por la tarde Natasha llamó para decir que tenía gripe. A la semana siguiente todavía perduraba el estado griposo, y Natasha parecía algo deprimida, a juzgar por la breve conversación telefónica que mantuvimos.

La semana siguiente a aquélla Natasha apareció con un semblante, creo, algo pálido, pero por lo demás todo bien. Acababa de beber unos sorbos de café cuando de pronto me espetó:

–¿Cómo cree que fue todo, la última vez?

–¿Nuestra indagación recíproca? Creo que fue muy bien, ¿no?

–Yo pensé –replica mientras agita la cabeza vigorosamente– que empezaba todo bien, pero al final fue terrible.

Me quedo estupefacto y le pregunto por qué lo cree así.

–Porque –responde tensa– al cabo de un rato usted dejó de indagar y comenzó a dar una clase magistral. Cada vez que le hacía una pregunta, usted tenía una respuesta estándar preparada. ¡Es como escuchar una grabadora!

La miro con tal gesto de incredulidad, que Natasha es incapaz de ocultar su deleite. Tenga o no razón, interpreto esto como algo insultante y me molesto un poco.

–Mire, Natasha –prorrumpo con el típico tono de abuelo–, si tengo las respuestas a las preguntas, ¿por qué no puedo dárselas? ¿Por qué tengo que marear la perdiz? Detesto esos juegos del gato y el ratón a los que juegan algunos profesores con los alumnos. Desde luego, no sé mucho, pero lo que sé debo poder decírselo, si es que está buscando información.

A medida que continúo en esta línea, me siento cada vez más incómodo.

–Natasha –digo al final–, es ridículo. Al pensar sobre lo que acabo de decir, me asemejo a Descartes, con su engreimiento mayúsculo, cuando señalaba que quizás no tenía omnisciencia divina, pero que lo poco que sabía, lo sabía tan bien como Dios.

–¿No dijo uno de sus filósofos americanos, Peirce, «Sólo existe un precepto: no bloquear el camino a la indagación»?

–Algo así –ratifico–. Suelo reprender a los profesores: «¡Sé filosóficamente modesto! ¡No des clases magistrales a los niños! ¡Déjales que lo averigüen solos y que en el proceso aprendan a pensar por sí mismos!».

Natasha parece ya más relajada, y su voz, mientras habla, parece haber adquirido un leve bisbiseo.

–He reaccionado de forma exagerada, lo siento –manifiesta con amabilidad–. Pero ya sabe, he estado adentrándome en Dewey, y dice en algún lugar que los colegios cometen el error de sustituir los productos finales refinados de la indagación en la materia prima de la indagación. Eso es lo que pensé que hacía usted. ¿No era acaso un ejemplo de lo que critica Dewey?

–Dewey –digo mientras asiento con la cabeza– lo considera uno de los mayores errores de nuestra civilización. Lo que sucede en el experimento queda codificado en el libro de texto, y después el libro de texto sustituye al experimento en los colegios. La educación se vuelve didáctica en lugar de seguir siendo experimental. Los niños deben aprender a indagar por sí mismos y no sólo a aprender de memoria los resultados de las indagaciones de otros.

Natasha rebusca entre sus notas y al final dice:

–«Si queremos estimular a los niños para que emulen la grandeza, parece que debemos intentar disponerlos a estudiar los grandes productos culturales del pensamiento crítico, imaginativo y científico –los logros científicos y humanísticos de la humanidad–, en condiciones que se asemejen lo máximo posible a aquellas en las que se alcanzaron dichos logros». Usted mismo dijo eso, en el prólogo a *Growing up with Philosophy* (Lipman y Sharp, 1978: x).

–¿Quién se pone académico ahora? –pregunto.

–Estoy preparando el terreno para algo –replica arqueando ligeramente una ceja–. En Davydov hay cierto énfasis en el conocimiento a través de la recreación, ¿estoy en lo cierto?

–Sí, por supuesto. Es un énfasis que se remonta a Vico, al menos. Entender algo, digamos, por ejemplo, un par de zapatos, requiere la

recreación del proceso de fabricación de los zapatos, según Vico y otros pensadores posteriores.

–¿Sólo es verdadero ese principio con los artefactos, o también lo es con los objetos naturales?

–No me atrevería a decir que es verdadero, porque si fuera verdadero, creo que sólo sería parcialmente verdadero. Pero por lo que se refiere a su pregunta, nada nos impide intentar entender las cosas en términos de su desarrollo natural. El mejor ejemplo que conozco es el esfuerzo de Paul Valéry por comprender una concha intentando entender cómo llegó a ser. Y, por supuesto, Davydov se refiere a todo esto como «la embriología de la verdad».

Natasha juega con la escultura metálica de un búho que normalmente vigila la mesa.

–¿Perú? –pregunta.

–Muy cerca –respondo–. Chile.

Bebemos en silencio el café. Siento que hemos llegado a algún punto sin retorno. Al fin, pregunta Natasha:

–Ha mencionado a Davydov. ¿Qué vamos a hacer en relación con él?

–¿Qué quiere usted hacer en relación con él?

–Bueno, usted ha leído los *Problems of developmental teaching* en inglés, pero yo estoy ya familiarizada con la versión rusa. ¿Por qué no hablamos de Davydov? No en general, por supuesto, sino de qué modo entiende que el pensamiento de Davydov concuerda con el suyo propio. Podría ser un área en la que su conocimiento de Davydov no superara al mío demasiado, y así podría ser usted menos... menos...

–¿Didáctico?

–Gracias. Didáctico.

–¿Ha visto la traducción inglesa? Apareció en tres números seguidos de *Soviet Education* en 1988, con diferentes títulos (1988a, 1988b, 1988c, 1988d, 1988e).

Soviet Education publicó sólo los dos primeros y los dos últimos capítulos. El resto, los capítulos 3 y 4, se consideraba demasiado teórico, de modo que se transfirió a *Soviet Psychology* y es posible que se publique al final en esa revista. Natasha me dice que ha leído los capítulos publicados en *Soviet Education* y que ha anotado muchas cosas en ellos. Sugiere que la traducción dista mucho de ser la adecuada.

–Es lo que pensaba yo también –confirmo–. Bueno, ¿por qué no volvemos a mi referencia anterior a la frase de Davydov, «la embriología de la verdad»?

–No es una frase de Davydov –corrige Natasha–. Es de Skatkin.

–¿Ah, sí? Bueno, pero Davydov admira la obra de Skatkin, o eso parece (1988c).

–¡Y así es, en efecto!

Hago una pausa momentánea para entender los motivos de la vehemencia de Natasha, pero fracaso en el intento, y prosigo:

–Mire, cuando tratamos un asunto concreto, como el aprendizaje a través de la recreación, ¿sería un procedimiento demasiado didáctico compartir nuestras notas respectivas?

Natasha ignora mi ironía y dice seria pero dulcemente:

–Lo único que pido es que trabajemos de forma cooperativa y con respeto mutuo. Dado que nuestros objetivos individuales son diferentes, no tenemos ningún punto sobre el que competir. Y dado que compartimos el mismo asunto (Vygotsky, Davydov, Dewey, su material para niños), ambos sacaremos provecho de averiguar en qué sentido nuestros descubrimientos sobre ese tema son similares y en qué sentido difieren.

Apoyo la cabeza en el respaldo alto de mi silla y miro fijamente el techo.

–¡Muy bien! Me gusta cómo lo ha expresado. Pero me gustaría concentrarme en Davydov, al menos para empezar, si le parece bien.

–Por supuesto que me parece bien. Volvamos a las ideas del conocimiento a través de la recreación y la embriología de la verdad.

–Sí, bueno, éste es el punto en que Davydov rinde homenaje a Hegel (1988b). Hegel establece una doble analogía: entre el modo en que se desarrolla la conciencia del individuo y el modo en que se desarrolla la conciencia de la humanidad. Y después sugiere, en *Fenomenología del espíritu*, que el mundo en sí avanza desde un estado mudo, inanimado, hacia la conciencia y después hacia la autoconciencia, de modo semejante al desarrollo que ocurre en los humanos.

–Pero Davydov –replica Natasha mirándome con suspicacia– no defiende la teoría de la recapitulación en sentido estricto o literal. Lo que dice es que los niños, mientras aprenden, ejecutan acciones mentales *conmensurables* a las acciones por las que se han obtenido históricamente estos productos de la cultura espiritual (1988c). La palabra clave es «conmensurables»: entre estos procesos diferentes, observa cierto tipo de proporcionalidad, eso es todo (1988a).

–Sí, claro –respondo entusiasmado con el tema–. Davydov cita a Hegel en este punto, pero también podría citar a Leibniz, cuando (Davydov) dice que todo matiz del desarrollo humano, como una pequeña reseña o un juego infantil, es representativo de la esencia del desarrollo humano. Davydov reconoce aquí la importancia de este aspecto para la pedagogía: a través de ejercicios curriculares que son representativos de la disciplina de la que derivan, podemos enseñar a los niños a dominar sus procesos cognitivos. Al mismo tiempo, en todos nuestros éxitos pedagógicos está comprimida toda la historia de la educación (1988b).

–Me gustaría volver a Skatkin –sugiere Natasha, con una voz levemente trémula–. En los años setenta y comienzos de los ochenta, como es natural, estudié ávidamente sus libros, como *The improvement of the teaching process*, publicado en 1971, y *Some problems of modern Didactics*, que publicó en 1982. Pero también lo conocí personalmente y reflexioné sobre su mundo. Puede hacerse una idea de lo sensato y práctico que era a través de los fragmentos que cita Davydov, como el de que es esencial para los niños que asimilan una nueva técnica de acción familiarizarse «con las preguntas formuladas por la persona que fue la primera en resolver tareas similares» (en Davydov, 1988c: 39).

–Estoy de acuerdo. Es una forma impresionante de modelación entre iguales y recreación de los pasos que conducen a un descubrimiento.

–¡Eso es! –exclama Natasha, bastante animada ahora–. Skatkin habla de una «exposición del conocimiento basado en problemas», en la cual «el profesor no sólo comunica las conclusiones científicas finales a los niños, sino que en cierta medida reproduce también el camino por el cual se llega a tales conclusiones». Esto es lo que significa la frase «la embriología de la verdad». De este modo, Skatkin continúa diciendo (según la cita de Davydov), el profesor «*muestra a los alumnos el mismo camino tomado por el pensamiento científico*, obliga a los alumnos a *recorrer el movimiento dialéctico del pensamiento* hacia la verdad, y los convierte, por así decirlo, en coparticipantes de la exploración científica» (en Davydov, 1988c: 16).

–¿Describe esto también nuestra colaboración? –pregunto–. ¿Me centro yo en ciertas series de conclusiones y usted en el camino por el cual se llega a ellas? ¿Y son estas dos cosas similares a las dos que

comporta el «pensamiento complejo», los aspectos sustanciales y procedimentales de una determinada indagación?

–Sospecho que sí –replica Natasha–. ¿Podemos tomarnos un descanso?

Interesadamente me pregunto hasta qué punto le entusiasmaba el pensamiento de Skatkin.

–Volvía a sentirme claustrofóbica –confiesa Natasha–. ¿Tiene algún remedio para eso?

Nos abrochamos los cinturones de mi Festiva. He propuesto la idea de dar un paseo por los alrededores del campus. Pero después me tomo algo más en serio su alusión a la claustrofobia y tomo la ruta de la montaña Garret.

–La montaña Garret –explico, sin saber si estoy resultando tedioso– es a la larga cadena montañosa de First Mountain lo que el punto a un signo de exclamación.

No es más que una colina, pero ofrece una buena vista de la expansión urbana de esta parte septentrional de Nueva Jersey. Contemplamos la perspectiva del mirador desde el coche, disuadidos por el viento gélido de la idea de acercarnos al pretil. Natasha está absorta tomando notas. Escribe muy rápido, pero no sé si en ruso o en inglés.

–Me recuerda usted a Nabokov –me atrevo a decir–. Sé que escribía y hasta pensaba igual de bien en ruso y en inglés.

–Mmm –exclama sin interrumpir sus garabatos–. Después, con una pequeña rúbrica termina y cierra el cuaderno. Parece satisfecha y risueña–. Quiere hablar usted sobre traducción. –Es media pregunta, media afirmación.

–No –protesto–. Estábamos hablando de Davydov. Sigamos con él.

–No tenemos que ser fetichistas con eso –comenta sonriente–. Podemos dirigirnos adonde nos lleve la indagación, aunque haya muchos caminos, y aunque algunos no parezcan inicialmente muy relacionados con los demás. Como en un diálogo escolar, al principio hay muchas líneas de razonamiento, y sólo poco a poco empiezan a converger.

–Ésa es la diferencia ente una conciencia teológica vertical y una horizontal naturalista –puntualizo–. La primera, como en Eudora Welty, afirma que «todo lo que asciende debe converger». La otra sostiene que «todo lo que indaga debe converger».

–Quizás –concede Natasha–. En cualquier caso, usted ha escrito en algún lugar que la traducción es una forma importante de pensamiento, y yo he pretendido preguntarle por qué dijo eso.

Había dejado el motor del coche apagado al llegar, pero ahora lo enciendo de nuevo para que la calefacción impida que nos convirtamos en carámbanos.

–Bueno, de acuerdo –acepto–, no intentaré relacionarlo directamente con lo que estábamos hablando a propósito de Davydov. Pero creo que el punto en que Vygotsky, Piaget, Davydov y Dewey estarían de acuerdo es que los colegios deben convertir a los niños en indagadores.

–¿No sería mejor decir que los colegios deberían intentar preservar y desarrollar la propensión natural a la indagación que llevan consigo los niños?

–Eso es lo que debería haber dicho, por supuesto. Pero esa «propensión a la indagación», como usted la llama, comporta tanto competencias como destrezas. Los alumnos pueden tener una destreza concreta (digamos, por ejemplo, la de formular preguntas), pero pueden carecer de la competencia necesaria para emplear dicha destreza en las circunstancias apropiadas.

–De acuerdo –confirma Natasha con un gesto de asentimiento–. Y aunque tengan las competencias y destrezas necesarias, pueden no saber emplearlas porque no hemos logrado motivarlos para ello, al no proporcionarles los incentivos adecuados.

–Bueno, vale –prosigo–. Pero dejemos al margen por el momento estas cuestiones de las competencias, motivaciones e incentivos, y centrémonos en las destrezas. Me refiero a las destrezas esenciales para indagar en un entorno escolar, no a las destrezas en general. Esto me ha llevado a hablar sobre cuatro tipos de destrezas cognitivas. Las primeras son las que comporta la investigación o análisis de un asunto problemático. Abarcan varios tipos, desde la formulación de hipótesis hasta la recopilación y selección de pruebas, desde el diseño de experimentos hasta la comprobación de las predicciones. Las segundas son las destrezas de razonamiento, que no tienen que ver con la adquisición de conocimiento sino con su coordinación, extensión y defensa. Las terceras son las destrezas de formación de conceptos, que conllevan la organización de la información difusa en grupos manejables. Y las cuartas son las destrezas de traducción, sobre las que hemos empezado a hablar hace unos minutos.

–¿Denomina a las primeras «destrezas de indagación»?

–A falta de un nombre mejor, sí. Son las destrezas empleadas en la actividad científica.

–¿Y cómo caracteriza las destrezas de traducción? ¿Qué nos permiten hacer?

–Nos permiten mantener intactos los significados a pesar de los cambios de contexto. Por ejemplo, cuando usted traduce una frase del ruso al inglés, su principal objetivo es conservar el significado original que tenía en ruso y reformular la frase de modo que mantenga el mismo significado en inglés. Pero todo cambio similar de un esquema simbólico a otro, por ejemplo, de una fórmula algebraica a un gráfico, o del tiempo expresado por un reloj de sol al tiempo expresado digitalmente, todos estos cambios son operaciones de mantenimiento de significado que requieren destrezas de traducción.

–De modo que la traducción nos permite preservar los significados de un contexto a otro, y el razonamiento nos permite preservar la verdad durante un proceso argumentativo, desde las premisas a la conclusión.

–Correcto. Puede ser útil observar que los psicólogos emplean los términos «fluidez» y «flexibilidad» para fines similares, con respecto a la traducción. Es decir, si usted habla bien ruso, tiene «fluidez» en ruso. Pero si habla bien tanto en ruso como en inglés, y tiene fluidez en ambas lenguas, entonces tiene «flexibilidad». Existen incontables modos de expresión humana, desde la música hasta las matemáticas, y todos pueden conllevar fluidez o flexibilidad o ambas cosas.

–¿En qué sentido cree que se relaciona todo esto que dice de la traducción con lo que hemos hablado anteriormente? –Antes de que pueda contestar, Natasha añade–: ¿Cuál es la relación entre las destrezas de traducción y la transición del diálogo al pensamiento, o la comprensión de una cosa a través de la recreación del proceso por el cual dicha cosa llegó a ser, o el modo en que el desarrollo del individuo resume el desarrollo de su especie?

–Ésta es difícil –respondo–. Pero creo que todos esos casos que cita comportan cierto tipo de preservación, y que cabe, cuando menos, discutir si las características supuestamente preservadas han permanecido intactas e idénticas a las originarias, o si se han modificado tanto, a través de la transición, como para ser sustancialmente diferentes. Y por cierto, soy consciente de lo que hace al pedirme que re-

lacione lo que acabamos de tratar con lo que hemos hablado anteriormente.

–¿Ahora sí? –replica, con sonrisa burlona.

–Sí, porque relacionar es pensar. Cuando E. M. Forster dijo «Sólo relacionar», eso es lo que quería decir: sólo pensar.

Natasha no hace ningún comentario. Sale del coche y comienza a pasear en paralelo al pretil hacia el sendero que bordea peligrosamente el precipicio. Por supuesto, para mí cualquier proximidad a una caída brusca es peligrosa, y me alarmo al instante.

–¡Eh, vuelva aquí! ¡Es peligroso! –exclamo, pero es como disuadir a una cabra montés, y ella sigue su camino ágilmente, saltando sobre las prominencias y bordeando las rocas. Al fin regresa, con la cara colorada y alegre y los ojos refulgentes. Por el gesto divertido con que me mira, sospecho que debo de estar más pálido de lo normal.

Regresamos al Instituto casi sin mediar palabra. Natasha lima una uña rota en una roca y tararea en voz baja. Por un momento me pregunto si me siento algo deprimido *porque* ella está de tan buen humor, pero es un pensamiento que rápidamente expulso de mi mente.

* * * *

Mientras preparo café en la cocina del Instituto, reflexiono sobre el incidente y concluyo que lo que tengo es el tipo de resentimiento que se suele experimentar con los cuidados clínicos de un terapeuta o «psiquiatra». Pienso que la audacia de Natasha me asustó en más de un sentido, y comienzo a preguntarme si su verdadero objetivo se limita a examinar el aspecto metodológico de nuestra investigación. Incluso se me ocurre que puede ser una de esas personas que, como los agentes de espionaje, sólo se sienten vivas en un ambiente de intenso peligro.

Por suerte, estas ideas se disipan al reanudar la conversación.

–¿Cómo descubrió a Vygotsky? –pregunta Natasha.

–Es divertido que lo pregunte –replico–. Ayer precisamente vi el documental de Ann Paul titulado *The butterflies of Zagorsk*, que trata sobre el trabajo de Vygotsky con niños sordociegos. Es muy conmovedor.

–¿Lo vio en casa, por televisión?

–No, no tenemos televisión. Vi un vídeo aquí en el campus.

–¿Así que cómo descubrió a Vygotsky? –repite Natasha, de nuevo con su tono clínico.

–Me planteé hace poco esa pregunta, y muy pronto empecé a pensar que me fallaba la memoria. Mi recuerdo era que había leído el primer libro de Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, en inglés a finales de los años cuarenta. Pero cuando comprobé la fecha de publicación, vi que era 1962. La discrepancia me sorprendió. ¿Cómo podía ir tan desencaminado? Entonces advertí un comentario del traductor que lo aclaraba todo. En 1939, *Psychiatry* había publicado el capítulo final de *Pensamiento y lenguaje*, y aquél debía de ser el artículo que yo conocía. Estaba seguro de esto porque recordaba las largas tardes que pasaba en la biblioteca de psicología de la Universidad de Columbia, cuando era estudiante universitario, revisando números anteriores de las revistas de psicología. Y sobre todo recordaba la revisión de los números anteriores de *Psychiatry* y el hallazgo del artículo de Vygotsky.

–Usted publicó también su primer artículo en *Psychiatry*, ¿no?

–Fue uno de los primeros. Salió en 1956. Guardaba relación con la sociopatología del carisma, un tema que, tengo entendido, también interesaba a Vygotsky. Es lo que infiero, en cualquier caso, del comentario de James Wertsch recogido en *Vygotsky and the social formation of mind* (págs. 217-223).

–¿Puede establecer alguna conexión entre lo que dijo Vygotsky en ese capítulo final y su programa de filosofía para la escuela primaria?

–Existen, sin duda, similitudes, pero no estoy seguro de que haya conexiones causales directas. Yo leía a la vez todo tipo de cosas, sobre todo textos de fenomenología, que defendían el mismo punto y habrían respaldado, sin duda, la posición de Vygotsky.

–¿Pero existe una correlación biunívoca entre los conceptos de Vygotsky y las fases del programa curricular?

–Sí, creo que sí, aunque no he hecho ningún estudio para saber si ése es el caso. Pero mire, le pondré un ejemplo. Existe un fragmento en la novela *Suki* que me gustaría que leyera en primer lugar. –Le entrego el libro, abierto por la página 17, y le pido que lea desde la línea 26 de esa página hasta la línea 26 de la página 19:

–Harry, dime ¿qué pasa? –preguntó Suki mirándolo con semblante serio.
–¿A nuestro alrededor? –replicó Harry extrañado.

–Si quieres...

–El sol brilla –respondió Harry con una mueca burlona mirando al cielo con los ojos semiabiertos.

–¿Algo más?

–El agua del arroyo corre –anunció Harry concentrado.

A Suki se le iluminó la cara, y dijo con amabilidad:

–Vale, estupendo, es un posible comienzo.

–¿Un comienzo? –preguntó Harry desconcertado–. ¿Un comienzo de qué?

–No importa –replicó Suki–. Hablemos sólo sobre esas dos frases.

–¿El sol brilla y el agua del arroyo corre? ¿Qué hay que decir de eso? ¡No hay nada más que decir!

–Bueno, podría preguntarte si son verdad.

–¡Claro que son verdad! –exclamó Harry con vehemencia.

–¿El sol brilla?

–¡Ups!

–¿Y el agua del arroyo corre?

–¡Ups!

–¿Sería posible que el sol no brillase?

–Sí, pero entonces dejaría de ser un sol.

–¿Y sería posible que el agua del arroyo no corriera?

–Sí, pero entonces dejaría de ser un arroyo.

–Así que cuando te pregunté qué ocurría, no pensabas en lo que ocurría realmente; sólo me dijiste lo que siempre hacen los soles y las aguas de los arroyos.

Harry se miró las manos.

–Te dije que no sé escribir –lamentó–. Y ya ves, es porque no se me ocurre nada que decir... excepto lo que es obvio.

Pero Suki no tenía intención de permitir que Harry sintiera lástima de sí mismo.

–Harry –dijo Suki.

–¿Qué?

–Mira al cielo con los ojos casi cerrados. Así es, con los ojos entreabiertos. ¿Todavía ves el sol?

–No.

–¿Qué ves?

–Veo... veo... algo brillante.

–Y ahora mira abajo... allí, ¿qué ves?

–Veo algo que se mueve –repuso Harry, mirando con los ojos entrecerrados el arroyo Belcher.

–¿Se mueve?

–Bueno, fluye... o corre, quizás.

–¿Así que ves algo que fluye?

Asintió con la cabeza, todavía perplejo.

–Harry, sólo estoy intentando que prestes más atención y seas más preciso cuando dices lo que ocurre. Adonde quiero llegar es a que primero ves algo que brilla, y después dices que es el sol. O primero ves algo que fluye, y después dices que es el arroyo. Por tanto, ¿no sería más correcto decir «Hay un brillo que es el sol» o «Hay algo que fluye que es un arroyo»?

Él la miró fijamente y después dijo:

–¿Quieres decir darle la vuelta a las frases?

–¿Por qué no, si es un modo mejor de decir cómo ocurren las cosas?

–¡Pero no hablamos así! No podríamos...

–A lo mejor no podemos, pero a lo mejor sí –interrumpió Suki–. Y aun así, siempre podemos escribirlo de esa manera, ¿no?

–Sí, supongo que sí –repuso Harry con semblante dudoso–. ¿Pero para qué?

–Bueno, si escribo un poema, no diría «El sol brilla» a no ser que quisiera decir algo muy monótono y evidente en ese momento. Preferiría decir: «Brilla el sol», dándole la vuelta porque así es como ocurre en realidad.

–Así que primero somos conscientes de que algo fluye, y después llamamos a lo que fluye río o arroyo?

–Correcto.

–Bueno, entonces, quizás tenemos todo el lenguaje mezclado. Utilizamos nombres donde debería haber verbos, y verbos donde debería haber nombres. Si tienes razón, no deberíamos decir «El río fluye». Deberíamos decir: «El fluye río».

–Pues bien –prosigo–, en el capítulo final de su primer libro, Vygotsky desarrolla la idea de que nuestro «discurso interior» consiste principalmente en predicación. Es decir, se concentra en los predicados de las proposiciones, con el resultado de que el discurso interior es sumamente sintético e intenso, por estar en gran medida formado por adjetivos y adverbios, como «brillante», «fluyendo» y «rápidamente». Sólo cuando nos vemos obligados a emplear tipos de expresión más formales, colocamos los términos sujeto abstractos al comienzo de la frase, aunque sean más conceptuales que experimentales.

–A partir de muchas experiencias del brillo del cielo, desarrollamos el concepto del sol, y luego realizamos la inferencia de que el brillo es una propiedad del sol –murmura Natasha.

–Correcto. Por supuesto, la filosofía del siglo XX se ha dedicado a menudo a arremeter contra la metafísica clásica, según la cual el mundo está formado de cosas que tienen propiedades, o de sustancias que tienen atributos. Pienso especialmente en Dewey, Whitehead, Heidegger y Buchler. Pero no me permita empezar con este tema, porque conduce hacia direcciones demasiado diferentes.

–¿Pero qué me está diciendo? ¿Los incidentes de las novelas son traducciones de aspectos concretos de las teorías psicológicas, o de las teorías filosóficas, o no? –pregunta Natasha, visiblemente perpleja.

Lo único que se me alcanza responder es:

–Cada episodio tiene su propia historia... su propia historia. En algunos casos las teorías preceden a las ilustraciones, y en otros casos las ilustraciones preceden a las teorías. Siento complicar de este modo su enfoque de nuestra indagación, pero aquí no existe una metodología única y sencilla.

Al decir esto me percato de que suena un poco quisquilloso. Al mismo tiempo, soy consciente de que Natasha pretende provocar la reflexión. Su función, tal como ella la concibe, es intervenir en el sentido necesario para que yo produzca y desarrolle la metodología en la que me baso al elaborar mis investigaciones. Como un profesor vygotskiano, para el que «enseñar precede al desarrollo y lo atrae hacia sí», las preguntas de Natasha pretenden tirar de mí. Mi propia reacción es la de la ostra, que, cuando alguien intenta abrirla, se cierra aún con más fuerza. Pero ahora he empezado a preguntarme si tal reacción de pánico sigue siendo necesaria, o si lo ha sido alguna vez.

Mientras estos pensamientos sobrevuelan mi mente como buitres, me despido de Natasha, «Hasta la próxima semana», y la veo caminar con garbo hacia la parada del autobús.

Tercera visita

Natasha llega justo cuando empiezan a caer los primeros copos de nieve del invierno. En silencio, observamos cómo se dispersan por la hierba que se divisa desde mi despacho.

–¿Le parece bien –prorrumpo al fin– que dediquemos la primera parte de cada sesión a Davydov? Si no, me temo que no lo trataremos con tanta exhaustividad como desearía.

–¿Por qué no? –replica, encogiéndose de hombros–. ¿No me diga que tiene una agenda?

–He elegido unas cuantas áreas temáticas (algunas son mucho más complejas o están mejor analizadas por Davydov que otras), pero todavía no las he dispuesto en ningún orden secuencial. Son éstas:

- Acción y actividad.
- Enseñanza y desarrollo.
- Interiorización, apropiación y recreación.
- Conciencia y reflexión.
- La prioridad de lo abstracto.
- Resolución de problemas.

De éstas, las dos últimas son las más detalladas. Por ejemplo, bajo el epígrafe «resolución de problemas», he incluido los subapartados de modelación, mediación, práctica, planificación, control, evaluación, investigación y experimentos formativos.

–¿Y tiene alguna sugerencia sobre lo que vamos a tratar durante el resto de cada sesión?

–Podemos hacer lo que queramos –respondo–. Podemos hablar sobre Vygotsky o Mead o filosofía para niños, cualquier cosa. ¿Qué le parece?

–Cada vez que oigo la palabra «agenda», tiemblo instintivamente –responde. Después suspira y añade resignada–: Pero si es la única manera de proceder que conoce, supongo que puedo aceptarla.

–¿Por qué lo duda?

–Porque –responde bruscamente– lo importante no son estas personas aisladamente, sino las conexiones que puedo descubrir entre ellas. Tenemos que compararlas y contrastarlas, averiguar lo que tienen en común y los abismos que las separan.

–De acuerdo –replico–. Todo lo que sea necesario hacer y podamos hacer. Pero pienso que debemos concentrarnos en Davydov porque su posición ha sido formulada más recientemente y es menos conocida.

–Pero no me dé clases magistrales. Se lo advierto: ¡Pasaré a otra cosa!

–Yo raras veces hago promesas.

–¿Está confesando que está siendo espiritualmente mezquino?

Lo dejo pasar. Natasha está hoy de humor batallador. Me limito a preguntar:

–¿Así que dónde debemos empezar?

–¿Por qué no empezamos con «enseñanza y desarrollo»? Es lo que relaciona más a Davydov con la teoría vygotskiana tradicional.

–¿Cree que Davydov se desvía en algún sentido de Vygotsky?

–No con respecto a la enseñanza y desarrollo.

–Vale –replico–. Estamos de acuerdo. Lo que Davydov denomina «enseñanza de desarrollo» es una unidad, más que dos cosas separadas, según suponen algunos psicólogos (1988b). Al igual que no se pueden hacer generalizaciones sobre un organismo sin tener en cuenta el entorno, tampoco se pueden hacer generalizaciones sobre la mente de los niños sin tener en cuenta la historia de su encuentro con el entorno social. Y los principales factores que determinan esa historia son la forma de su educación familiar y la forma de las intervenciones de sus profesores (1988e).

–¿De modo que Davydov considera tajante la oposición entre Vygotsky y Piaget?

–Sí, según la interpretación que hacen Davydov y Vygotsky de Piaget, éste dice que «el indicador del nivel del pensamiento del niño no es lo que el niño sabe, ni lo que es capaz de aprender, sino lo que piensa en el área donde no tiene ningún conocimiento en absoluto» (Davydov, 1988b: 50). Esto significa que, para Piaget, «la en-

señanza debe orientarse hacia las cosas maduras que el niño puede hacer solo» (ibíd.). Pero esto es seguir el camino más fácil (ibíd.: 51). El criterio no debería ser lo que el niño puede entender inmediatamente y por su cuenta, sino lo que el niño, si recibe ayuda ahora, podrá hacer mañana (ibíd.). El objetivo debe ser ayudar a los niños, a *todos* los niños, a madurar (ibíd.).

–Así que Davydov suscribe –puntualiza Natasha–, como quizás usted también, la zona de desarrollo proximo de Vygotsky.

–Por supuesto. Coincido con ellos en que la enseñanza da vida a toda una serie de procesos de desarrollo que de otro modo no sería posible suscitar en el niño. Pero, por supuesto, tiene que ser una enseñanza del tipo adecuado, y aquí no creo que Davydov nos diga gran cosa. Bueno, dice cosas que obviamente suscribo, como que los profesores deben «inculcar en los niños la destreza de identificar objetos y sus partes y, sobre todo, las relaciones entre los mismos» (1988e: 5). Por otra parte, no estoy seguro de que el profesor deba esforzarse por averiguar adónde se dirige el niño y en encaminar las acciones hacia la plasmación de lo que el niño tiene en mente. Suena bien, pero puede exigir demasiado esfuerzo del profesor.

–Con todo, convendrá en que la zona de desarrollo proximo es el aspecto de Vygotsky que más han aclamado los psicólogos no soviéticos.

–Sin duda –respondo–. Primero, porque corrige una debilidad del enfoque de Piaget, y segundo, porque conduce inmediatamente a la implementación y experimentación.

–¿Siempre ha sido crítico con Piaget en este punto?

–Bueno, sí y no –respondo–. Cuando daba clases sobre Piaget en el Columbia College en los años sesenta, era un ferviente defensor de su posición, tal como la entendía. De hecho, cuando posteriormente concebí *Harry* para niños de 11-12 años, fue con la idea de que ésa era la etapa (el comienzo de la fase formal, como él la denominaba) en la que podían empezar a tratar de manera efectiva la lógica formal que había incluido en dicho libro. Cuando lo escribía, pensaba que los niños serían capaces de leerlo y disfrutarlo sin ayuda de los adultos. Sólo durante los cuatro o cinco años siguientes mis ideas empezaron a cambiar, y yo comencé a reconocer que los niños necesitarían ayuda de los padres y de los profesores. Así que no siempre he sido defensor de la zona de desarrollo proximo.

Natasha ahoga un bostezo y se estira.

–¿Podemos salir un rato? –sugiere–. ¡Hace un día muy bonito!

–¿Me promete que no volverá a asustarme jugando a la cabra montés?

–Se lo prometo –responde entre risas–. Soy una escaladora de montaña bien entrenada.

–Mmm. Más bien diría que es una espeleóloga bien entrenada.

Natasha no responde a mi torpe ironía. Recuerdo el consejo que suelo dar a los profesores: evitar la ironía al tratar con niños. Es un arma que no saben utilizar o no utilizan, y se intensifica tan rápidamente que se va de las manos sin darse cuenta. Estoy a punto de decirle, con tono de disculpa, que sólo intentaba decir algo divertido, pero supongo que cuanto menos añada, mejor.

En silencio, caminamos hacia el aparcamiento, situado junto al Instituto.

* * * *

–¿Adónde vamos? –pregunta Natasha, mientras nos dirigimos al norte en coche por Valley Road–. Es el mismo camino que tomamos la semana pasada.

–Pero la semana pasada fuimos a West Paterson. Hoy vamos a Paterson.

–¿Qué es Paterson?

Estoy a punto de decir: «Ya lo verás», pero me corrijo en el último momento y digo, en cambio:

–La Gran Cascada.

–¿Gran Cascada? –replica entre risas–. ¿Cómo de grande?

–La segunda mayor de la costa este, después de las cataratas del Niágara.

Parece ansiosa y expectante mientras nos acercamos a la Gran Cascada y oye el rugido de la catarata que cae en el cañón.

–¡No tenía ni idea de que hubiera un paisaje tan impresionante en las cercanías del campus! –exclama. Explora el estrecho puente metálico que cruza el canal rocoso de aguas turbulentas. Natasha está radiante–. Me encanta el agua: los océanos, lagos, ríos, cascadas. Me encanta en todas sus formas.

–¡Está chorreando! –observo.

–¡Qué perspicaz es usted! –responde. Y añade–: Por favor, estoy disfrutando mucho, déjeme estar aquí.

Contempla la cascada y las nubes de bruma que se alzan en el nítido aire invernal y brillan al sol. Pasan diez minutos. Comienzo a sentir frío. Pasan veinte minutos; estoy helado. Al fin, se vuelve hacia mí y dice:

–¡Vámonos!

Nos dirigimos al coche aparcado en una de las calles laterales. No puedo esperar al calor del coche.

Un restaurante de carretera es una oportunidad de oro que no podemos desperdiciar, y allí paramos a tomar un café. Es todo cromo, oropel y muebles tapizados con cuero sintético negro. Pero la camarera es rápida y amable, y el café no está mal.

Natasha frunce los labios de un modo que indica la llegada de una pregunta sobre la cual ha estado reflexionando un buen rato. Al final, dice:

–Antes me decía que usted refrendaba la teoría de la zona de desarrollo proximo. Pero su práctica actual no concuerda con la teoría.

–¿Por qué no?

–La teoría estipula la mediación *adulta* entre la cultura y el niño, ya sea a través de la educación parental o de los profesores que le aportan la instrucción escolar. En su práctica, me parece, el papel del profesor está algo degradado, y se concede más importancia al texto y a los compañeros del alumno. Es decir, mire el esquema de dos páginas que me ha dado: atribuye al texto precisamente las funciones mediadoras –tanto desde el punto de vista histórico como cultural– que Vygotsky y Davydov adscriben al profesor.

–Estoy de acuerdo. Existe una discrepancia importante entre mi enfoque y el suyo. Pero la cuestión de cuál es el papel que debe desempeñar el texto en la educación no es nueva; se remonta a la función pedagógica que atribuía Platón a sus diálogos y la oposición a tal función, que surgió en los años posteriores a la muerte de Platón.

Natasha termina la taza de café y observa:

–Pero sucede lo contrario cuando se trata de los compañeros del niño, ¿no?

–Sí, la filosofía de la escuela primaria incide en la construcción de una comunidad de indagación escolar en la que los niños aprendan de los demás tanto como del profesor y del texto. En el caso de la adquisición de destrezas, por oposición a la adquisición de contenidos, este aprendizaje de los compañeros es especialmente importante. Todavía estamos empezando a comprender la significación de las

amistades en el entorno escolar y de las relaciones entre hermanos en el hogar. En etapas anteriores de este siglo, en parte debido a la influencia de Freud, la mayor parte del énfasis radicaba en las relaciones padre-hijo o profesor-alumno. Se evitaba el desarrollo de la solidaridad social entre niños en la clase. ¿Está usted de acuerdo?

Se encoge de hombros con picardía.

–¿Qué importa que esté de acuerdo o no? –replica.

La joven de la caja registradora tiene una mirada amable, va muy maquillada y habla con acento extranjero. Natasha y ella conversan unos instantes mientras yo espero en el pequeño vestíbulo exterior.

Natasha se acomoda en su silla de mi despacho, junta las yemas de los dedos con fuerza y dice lentamente:

–En la parte I, ítem 4, de su esquema, habla del texto como un «objeto peculiar de percepción que conlleva en sí una reflexión mental». Es una frase de Davydov, ¿verdad?

–Sí, la utiliza en algún lugar. Supongo que lo que tiene en mente es la distinción entre los objetos naturales, como las piedras y los árboles, en cuya formación no interviene la reflexión, de otros artefactos como automóviles y libros. Pero estos artefactos se subdividen en dos grupos, porque ambos son productos de la elaboración humana deliberada y a la vez conllevan la inteligencia de sus fabricantes reflejada en la inteligencia de sus diseños. Los libros, sin embargo, no sólo son reflexivos en su diseño, sino que contienen pensamiento en su interior, como la madre que gesta al niño.

–Así que el mérito de esta última categoría...

–Su mérito –interrumpo– es que sirve admirablemente como trampolín para la discusión, y la discusión, a su vez, es la matriz generadora del pensamiento del alumno. Mire, puedo utilizar una analogía con el proceso de pulido de los minerales. Los minerales de baja calidad requieren un equipamiento de pulido de alta calidad; los minerales de alta calidad pueden pulirse sólo con equipamiento de baja calidad. Lo mismo cabe decir de los estímulos para la discusión. Las personas que discuten sobre los objetos naturales suelen ser expertos, como los paleontólogos que discuten sobre los estratos de las rocas. Pero los libros contienen ideas ya elaboradas y contrastes ya elaborados entre ideas, de modo que son ideales para suscitar discusión, aunque los jóvenes lectores aporten poca experiencia especializada a la lectura.

Natasha frunce ligeramente el ceño y comenta:

–¿Está defendiendo la superioridad intrínseca, cuando se trata de educar para pensar, de la educación humanística sobre la científica?

–No, sólo estoy contrastando algunas consideraciones preliminares. El educador de ciencias puede superar el obstáculo que supone que los quarks no contengan reflexión en su interior centrándose en el pensamiento que condujo al descubrimiento del quark. Uno de los cursos más estimulantes a que asistí cuando era estudiante en Columbia fue el curso de astronomía de Lloyd Motz, donde mostraba los problemas teóricos planteados por toda una serie de físicos del siglo XX (Bohr, Dirac, Schrödinger, etcétera) y cómo lograron resolver tales problemas.

Natasha hace una pausa en sus frenéticos apuntes y pasa a una página nueva del cuaderno.

–Volvamos –sugiere– al papel del texto y lo que dice usted sobre él en los tres primeros subapartados del esquema. Describe usted el texto como (1) un modelo de una comunidad de indagación; (2) un reflejo de los valores y logros de las generaciones anteriores; y (3) un mediador entre la cultura y el individuo. ¿No es algo... cómo decirlo... grandioso? ¿No es una carga excesiva para un pequeño libro de texto?

He comenzado a agitar la cabeza ya antes de que termine de hablar.

–¡En absoluto! –protesto–. Un texto de filosofía para niños debe ser representativo del pensamiento que a lo largo de la historia se ha tratado en la disciplina de filosofía. En realidad no se necesita mucho para que el lector reconstruya los argumentos tradicionales: una pequeña cita de Heráclito, o de Escoto Erígena, o de Jean-Paul Sartre. Muy pronto se obtiene un *collage*, o si quiere, un mosaico que los niños disfrutan abriendo para elegir temas de discusión, como los cachorros cuando juegan al tira y afloja con un zapato viejo.

–¿Pero no debería ser el profesor el principal mediador entre los valores éticos y sociales de la cultura y los del niño?

Reviso atentamente la frase del esquema.

–Creo que tiene razón –reconozco–. Quizás este ítem encaja mejor en la parte III, porque lo que creo que pretendo decir aquí es que toda la comunidad de indagación del aula, incluido el profesor, debe actuar como intermediario entre la cultura y el niño, y no sólo el profesor. Por supuesto, la comunidad no debe servir sólo como intermediaria; debe cumplir también un papel más tradicional de instancia de aculturación.

–Hace un rato comparábamos el interés intrínseco de un objeto que no contenía reflexión en sí con el de un objeto que sí contenía tal reflexión. ¿Podría hablarme sobre el modo en que concibe usted las diferencias entre un texto como una novela y un texto expositivo corriente?

–Hay muchas diferencias –respondo–, pero mencionaré sólo una o dos. Creo que el objetivo principal del texto corriente es abarcar un contenido. Elige un determinado tema, lo divide en partes, y después trata de manera sucesiva dichas partes.

–Es el enfoque de la encuesta por muestreo.

–Correcto, el enfoque de la encuesta por muestreo. Para que el alumno absorba y relacione toda esta información se requiere una inversión considerable de energía intelectual. El texto narrativo, en cambio, enfoca el tema de manera intensa y cualitativa, en lugar de extensa y cuantitativa. Además, la novela, mientras uno la lee, desarrolla un poder acumulativo, un impulso propio. Al poco tiempo, devuelve energía al lector, en lugar de absorbérsela. La novela, como ha señalado la psicóloga cognitiva Marilyn Adams, puede ser un esquema capaz de interrelacionar y componer significados *acumulativamente*, mientras que el texto expositivo está condenado a seguir su marcha siempre de ese modo inerte, lineal.

–¡Vale! –exclama Natasha, aunque no habría necesitado mucho acicate por su parte para proseguir–. Quisiera pasar ahora a la parte I, ítem 6.b, de su esquema: la reproducción oral del texto escrito.

–¿Qué problema hay aquí? –pregunto–. Los niños simplemente lo leen en alto, párrafo a párrafo.

–Sí, pero ¿cuál es la significación de esa lectura en alto?

–Bueno, parte de la significación radica en el hecho de que les fuerza a alternar la lectura y la escucha. Si quieren que los demás los escuchen, tienen que escuchar ellos a los demás. Este tipo de reciprocidad tiene importantes implicaciones éticas.

–Sí, es lo que veo en la parte I, ítem 6.a –puntualiza Natasha, con cierta aspereza–. ¿Pero qué más?

–Lo considero el comienzo de una experiencia compartida, los primeros significados compartidos. Se les presenta el texto sin explicaciones previas. De hecho, se les presenta como un relato, sin condicionamientos, y esto los estimula a inventar historias propias y relatarlas para los demás.

–A través de los turnos de lectura del relato, ¿cree usted que se apropian de él?

–Para los niños, los relatos son artículos preciados, bienes espirituales –insisto–. Son bienes de los que no privamos a nadie cuando nos los apropiamos. A los niños les encantan los personajes de ficción de los relatos que leen, y se apropian de ellos como amigos, compañeros semiimaginarios. Al ofrecer a los niños historias de las que se pueden apropiar y significados que pueden compartir, les aportamos otros mundos donde pueden vivir, otros reinos donde pueden habitar.

Natasha resopla.

–¿Seguro que no pretende que sus textos de ficción sean literatura de evasión?

–Hasta cierto punto puede que lo sean –respondo–, pero los concibo como algo que confiere poder al niño en este mundo, más que algo que sólo ofrece una huida a otro lugar. Está muy bien animar a los niños a que fantaseen sobre universos mágicos que no existen, pero yo quisiera ayudarles a utilizar la razón para descubrir las cosas extraordinarias y asombrosas del mundo que habitamos. Y divertidas.

–¿Y divertidas?

–Sí, está lleno de anomalías y discrepancias y contradicciones, porque está presionado por las fuerzas más diversas. Como el otro día, que leí algo sobre esa niña que preguntó a su madre: «Si me enamoro, ¿tengo que quedarme en casa sin ir al colegio?». «¿Por qué?, no, ¿por qué dices eso?» «Porque mi profesor nos dijo hoy que el amor es contagioso.» La niña no es consciente de la ambigüedad, por supuesto, pero tampoco nosotros en el caso de la mayoría de los chistes, que se basan en el mismo principio. Nos enzarzamos en un determinado tipo de razonamiento y de pronto nos sorprendemos y divertimos al saber que también puede aplicarse otro, tan válido como el primero.

–¿De modo que el humor debe ser un elemento esencial en el programa curricular?

–¡Sin duda! –digo enfáticamente–. Un colegio sin humor es como una dieta sin condimentos. No es extraño que algunos niños detesten el colegio, si no consiguen convertirlo en algo ameno y divertido.

–¿La filosofía es amena y divertida? –su tono de voz es bajo pero enérgico.

–Es un juego cognitivo ameno y divertido. El buen pensamiento tal vez no es siempre cómico, pero se mueve en un terreno siempre cercano al absurdo, lo que lo hace estimulante y divertido.

Natasha contempla a través de la ventana el dibujo de luces y sombras del césped.

–Estoy pensando en la niña –comenta–. En la primera parte de la historia, nos sorprende su inferencia de que alguien enamorado deba quedarse en casa sin ir al colegio. Después, todo se aclara: es una inferencia completamente razonable si primero se presupone que «contagioso» debe entenderse de manera literal.

–Sí, primero nos extrañamos y después nos sorprendemos al comprender.

–Y sin embargo –piensa Natasha–, a veces ocurre al revés, ¿no? Es decir, a veces pensamos que entendemos y, de pronto, nos sorprendemos y nos quedamos en un estado de estupefacción. Por eso el procedimiento de la parábola es inverso al del chiste.

–¿En el chiste nos quedamos primero perplejos y de pronto todo se vuelve inteligible, mientras que en la parábola es a la inversa?

–Sí, estoy pensando en la parábola de Tolstoi de los tres ermitaños locos. Ya sabe, el obispo pasa un día entero con ellos, enseñándoles el padre nuestro. Es la víspera del día en que él regresa a su barco. Luego ve unas luces que avanzan por las aguas. Son los tres ermitaños, que corren sobre la superficie del océano. «¡Obispo, obispo!», gritan, «¡Hemos olvidado la oración!».

–Las inversiones son importantes en la lógica, porque forman parte del modo en que pensamos y actuamos. Por ello Aristóteles las incluye como un elemento esencial de la tragedia, que para él se basa en una inversión inesperada de la suerte del héroe.

Nuestra conversación se disuelve en el silencio.

–¿Sabe? –comento al fin–, me gustaría volver un momento a Vygotsky, que tiene una mente tan inquieta; se observa al leerlo: ¡Siempre está pensando!

–Además –responde Natasha con un toque irónico– sus pensamientos son consecutivos. No salta de un lado a otro como un saltamontes.

Contemplo impávido la planta verde que cuelga del techo.

–Cualquier referencia a la compañía actual –replico– es pura coincidencia, sin duda.

–No pretendía –dice Natasha encogiéndose de hombros– juzgarlo como mejor o peor. Sencillamente comentaba el contraste entre los estilos de pensamiento. Puede concebirse como un orden que oscila desde lo suavemente continuo hasta lo abruptamente discontinuo.

–¡Oh, sí! Vygotsky comenta la suavidad del funcionamiento mental como un punto de discrepancia respecto de Piaget...

–...que basaba –me interrumpe– su posición en el trabajo experimental de Claparède...

–...cuyas conclusiones, a su vez, eran similares a las de Nietzsche, para quien la negación precedía a la afirmación. Claparède sostenía que la conciencia de la diferencia precede a la conciencia de la similitud. Piaget emplea este concepto para sostener que los niños se ven forzados a inventar la lógica (como en la realización de distinciones lógicas) para poder hacer frente a la frustración que experimentan cuando no consiguen operar adecuadamente en el mundo de los adultos.

–¿Esto le interesa?

–Bueno, sí. Es decir, lo que me interesa no es tanto el modo en que se originan tales conciencias cuanto la significación que tiene su surgimiento para la construcción de la lógica.

–¿Pero no es eso lo que intentan explicar Piaget y Vygotsky?

–Quizás, pero no exactamente del mismo modo que yo. –Abro *Pensamiento y lenguaje* de Vygotsky por la página 88, leo un instante, y prosigo–. Si estamos de acuerdo con Vygotsky y Davydov en que la historia psicológica del individuo es, en algunos sentidos, «conmensurable» con la historia social de la especie, entonces puede ser que esos primeros esfuerzos del niño por organizar la conciencia de la similitud y la diferencia en un marco general de comprensión lógica sean *conmensurables* a los esfuerzos de los filósofos por organizar los primeros sistemas de la lógica.

Natasha me mira seriamente.

–¿Pero cómo puede demostrarlo? –pregunta.

–A través de la referencia a las primeras páginas de los *Analíticos primeros*, donde comenta el principio de la conversión y la naturaleza de las proposiciones.

–Ha mencionado antes la conversión, al hablar de la importancia, en la experiencia humana, de las inversiones, los giros, los contrastes totales...

–Sí –interrumpo–, los cambios fundamentales que expresa el símbolo del yin-yang. En cualquier caso, existe consenso en que las conciencias de la similitud y la diferencia son básicas en la experiencia humana, y en que las cuatro formas proposicionales citadas por Aristóteles son básicas en la lógica clásica.

–Su idea, entiendo, es que existe una correspondencia entre estas conciencias y estas proposiciones, ¿no?

–Correcto –replico–. Dos de las formas proposicionales son ejemplos canónicos de establecimiento de distinciones: *Ningún X es Y* y *Algunos X no son Y*. Las otras dos formas proposicionales son ejemplos canónicos de establecimiento de conexiones: *Todos los X son Y* y *Algunos X son Y*.

–¡Pero eso no es nada nuevo! –exclama Natasha–. ¿No empiezan casi todos los métodos de enseñanza de las destrezas cognitivas con el establecimiento de comparaciones, y no es comparación lo que hacemos cuando hablamos de la conciencia de la similitud y la diferencia?

–Sin duda es así –replico asintiendo con la cabeza–. Pero nuestro programa curricular anterior, *Elfie*, empieza en realidad con la introducción de los fundamentos lógicos y psicológicos al mismo tiempo.

–¿Y continúa la estrategia de tal modo que, en cada fase de desarrollo, se establezca una correspondencia en el programa entre lo lógico y lo psicológico? Cabría esperar, si se guía usted por Vygotsky, que la enseñanza *precediera* al desarrollo del niño.

–Y sin duda es así. Utilizamos la filosofía narrativa para modelar el desarrollo cognitivo del niño, no sólo para crear una correlación biunívoca entre la fase psicológica y la lógica. Lo que es más importante es presentar la lógica de modo que se desarrolle racionalmente. Entonces propiciamos que el desarrollo del niño refleje dicha racionalidad.

Natasha se levanta y comienza a ponerse el abrigo.

–Esto –dice– es algo sobre lo que tendré que reflexionar en el autobús.

Cuarta visita

Teri, mi mujer, me pasa el teléfono, que acaba de sonar, y me dice: «Es para ti».

Es Natasha. ¿Ya? ¿Sólo un día después de la visita anterior?

–Lamento molestarle –dice bruscamente–, pero no avanzamos suficientemente rápido. He aceptado otro proyecto, que debo empezar el mes que viene, en Argentina, así que tengo que acabar éste pronto.

–Como quiera –respondo–. ¿Quiere venir el lunes?

–Ahí estaré el lunes –dice, y cuelga.

Teri y yo nos miramos con asombro.

* * * *

A pesar de que no cesa de nevar desde medianoche, Natasha llega el lunes, con sólo unos minutos de retraso.

–Podría haber ido a buscarla a la parada del autobús –digo disculpándome.

–No pasa nada –responde–. Me encanta caminar por la nieve.

Es algo que debo recordar. Natasha raras veces malgasta las palabras.

Aparta al gato de la silla en la que suele sentarse, se acomoda y prepara el cuaderno.

–De un lado para otro –murmullo.

Por un instante, Natasha entrecierra los ojos con suspicacia, como si se le pasase por la mente que me burlo de sus gestos un tanto perentorios. Ahora lamento mi comentario risueño, pero no hay modo de volver atrás.

–He estado reflexionando sobre lo que dijo al final de la última reunión –comienza–, y me pregunto a qué se refería cuando dijo que

la lógica debe presentarse de modo que se desarrolle racionalmente, para propiciar que el niño emule dicha racionalidad. –Dice todo esto de una forma muy formal y serena, y ahora de pronto se ríe, le brillan los ojos y añade–: ¿Qué significa?

Me tomo un instante para cruzar las piernas y otro para darme golpecitos en la rodilla con la mano. Y un instante más para morderme el labio superior. Todo esto sucede mientras decido cómo empezar. Sigue observándome fijamente, y su lápiz no para de apuntar cosas. Me siento como una muestra observada a través del microscopio.

–Como ya le he dicho –comento, al fin–, cuando escribí *Harry* daba por sentado que Piaget tenía razón en que hacia los once o doce años de edad comienza la llamada fase formal y, por tanto, el período apropiado para empezar a ayudar a los niños a descubrir la lógica formal.

–¿Cree que estaba equivocado?

–Pienso que hoy se cuestiona si la mayoría de la gente alcanza alguna vez en su vida la fase formal. Al mismo tiempo, algunos sostienen que la lógica en forma de silogismo puede introducirse mucho antes, alrededor de los ocho años. Y la lógica informal puede introducirse cuando los niños empiezan a hablar.

–Como al ayudar al niño pequeño que cree que los niños tienen que quedarse en casa porque el amor es contagioso –dice Natasha con una sonrisa burlona.

–En cualquier caso –continúo–, unos doce años después de escribir *Harry*, se me ocurrió que debía preparar el programa curricular para los primeros años de enseñanza primaria anteriores a *Harry*. Decidí trabajar hacia atrás, empezando en los nueve o diez años de edad y descendiendo hacia los niños de preescolar.

–¿*Debe* elaborarse hacia atrás el programa curricular?

–No, en absoluto –me apresuro a responder–. Nuestro programa curricular de enseñanza media ascendía paso a paso desde la fase de *Harry*. Pero al existir ya *Harry*, parecía muy apropiado un descenso progresivo a partir de ese punto. Mire, en *Harry* hay cosas que descubren y discuten los personajes, como las reglas de razonamiento. Pero dan por sentado qué es una *regla*. Hablan sobre cosas individuales que pertenecen a determinadas clases, pero dan por sabido qué es una *clase*. Son esas cosas que en *Harry* funcionan como términos indefinidos o primitivos, las que decidí que se necesitaba examinar en el libro inmediatamente anterior a *Harry*, el que se tituló *Pixie*.

–Y *Pixie* inaugura las reglas, las clases, las relaciones y las analogías, pero da por sentado... ¿qué?

–Bueno, las declaraciones, las similitudes y las diferencias. Las unidades básicas de la experiencia y las unidades básicas del significado.

Natasha reflexiona sobre lo que acabo de decir, con el lápiz ladeado en la boca como el freno de la brida de un caballo. Al fin, comenta:

–Así que el resultado final, la secuencia de unidades curriculares desde preescolar hasta sexto curso, constituye una secuencia lógica, ¿no es así?

–Sí, lógica en el sentido de que una pirámide invertida es coherente y lógica. Como el forzudo de un circo que sostiene en hombros a dos hombres, que a su vez sostienen en hombros a otros dos o tres.

–No entiendo –dice, arrugando la frente.

–Lo que quiero decir es que Elfie descubre que las cosas tienen relaciones; Pixie descubre que las relaciones, a su vez, también tienen relaciones y forman analogías; y Harry descubre que hay una estructura transitiva de razonamiento, que le permite construir argumentos válidos. Y paralelamente, estos descubrimientos lógicos se van utilizando en aplicaciones prácticas cotidianas. De manera que la estructura piramidal se organiza de manera lógica y se aplica racionalmente.

–¿Es esto lo que le hace pensar que así afianza el juicio de los niños que estudian filosofía?

–Es una de las razones. Las otras son igual de buenas o mejores.

Por un brevísimo instante, distingo un reflejo de sonrisa como el de la Mona Lisa. Después vuelve la máscara seria de siempre.

En ese momento suena el teléfono (para ella, no para mí). La conversación consiste casi por completo en palabras sueltas nerviosas e inquisitivas: ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué no?, y similares. El intercambio termina casi nada más empezar. Ella cuelga el teléfono y corre al armario a recoger su largo abrigo de invierno y su larguísima bufanda.

–Debo tomar el autobús para regresar a Nueva York inmediatamente –me dice.

–La acerco en coche. Si no, no llegará a tiempo.

Natasha no protesta, sino que ofrece una explicación.

–Mi hijo está enfermo. Lo dejé con mi padre.

El autobús se detiene en la parada donde nos encontramos. En un instante Natasha ha subido y se ha ido.

* * * *

Durante los días siguientes, varias veces pienso en llamar para saber cómo está su hijo, pero siempre lo pospongo. No sé exactamente qué me lo impide, pero supongo que la causa radica en que tácitamente acordamos establecer una línea entre nosotros que limitase nuestra relación al ámbito profesional, sin concesiones a lo personal. Ella se había visto obligada a atravesar el límite. No estaría bien que yo utilizase esa circunstancia como excusa para infringir el acuerdo deliberadamente.

Y de pronto, como si de una coincidencia se tratase, recibo una llamada de teléfono de Boris. Conozco a Boris desde hace muchos años. Es lo que antes se llamaba «entrenador de profesores», aunque ahora suena algo peyorativo el término y por ello algunas personas prefieren designarlo como «formador de profesores». Cuando me dice que ha leído la nota de prensa sobre mi visita a Moscú, sospecho por qué llama. Boris, según me ha dicho un amigo común, ha viajado recientemente a Georgia para asistir a un congreso sobre «formación humanística» organizado por Amonashvili. He leído *Hello, children* de Amonashvili y se parece mucho a la educación afectiva que prevalecía en Estados Unidos en los años sesenta.

Boris y yo nunca hemos hablado mucho sobre su versión de la formación humanística, aunque recuerdo haber acabado una conversación con el comentario de que si era la verdad, distaba mucho de ser toda la verdad. En cuanto a su visión de mí, consideraba que lo único que me interesaba de la pedagogía era el fomento del pensamiento crítico.

Y ahora acaba de llamar para obsequiarme con un relato de su periplo por Georgia, al tiempo que nos las ingeniamos para mantenernos al margen de temas que puedan resultar discutibles o desagradables. Entonces le informo de que estoy trabajando en un proyecto de investigación con una escritora autónoma de la Unión Soviética.

–¿Ah, sí? –dice, más por gentileza que por curiosidad–. ¿Y cómo se llama?

Cuando se lo digo, se hace un silencio al otro lado de la línea. Entonces me pregunta que dónde está ella ahora. Le hablo de la enfermedad de su hijo.

–¡Matthew! –grita Boris–. No se llama Natasha, no es escritora autónoma, no tiene hijos y a su padre lo mataron en Smolensk. –A

continuación se disculpa con un susurro y cuelga. Cuando intento volver a llamarle, no recibo respuesta.

* * * *

Mientras espero a que aparezca Natasha –si es que se llama así– para nuestra reunión matinal de los jueves, decido no mencionar los comentarios de Boris. No es inconcebible que Boris esté equivocado, o que posiblemente mienta, por algún motivo que se me escapa. Por lo que se refiere a Natasha, debo reconocer que los detalles que me ha aportado son bastante confusos, pero tengo una clara impresión de su integridad. Aun así, razono, esa «clara impresión» puede ser errónea.

No tengo ningún modo de verificar o falsar las afirmaciones de Boris. Una cosa que me preocupa, o mejor dicho, que me anima a pensar que puede estar equivocado, es la afirmación de que a su padre lo mataron en Smolensk. Smolensk es una gran ciudad y sin duda mueren muchas personas asesinadas cada día allí. Pero si se refería a que su padre murió en la batalla de Smolensk durante la Segunda Guerra Mundial, esto significaría que Natasha tiene 46 o 47 años, y eso es claramente falso.

De todas formas, no tengo tiempo para reflexionar más sobre el tema. Natasha aparece y está dispuesta a reanudar la conversación como si nada hubiera ocurrido.

–Antes de que volvamos a Davydov –empieza–, quiero preguntarle algo más sobre la necesidad de lo que usted denomina «programa curricular racional». ¿Por qué cree que es algo necesario en la educación? ¿Es porque las diversas materias impartidas durante la jornada escolar parecen inconexas y fragmentarias a los ojos de los alumnos...

–...con el resultado de que carecen de sentido? Sin duda. Pero es más que eso –prosigo, entusiasmado con un tema sobre el que he hablado en muchas ocasiones–. Cada materia concreta debería ser algo más que un mero montón de información que debe recogerse pala a pala, día tras día. Cada materia debe desarrollarse, construirse, cuestionarse, iluminarse desde dentro, además de tender puentes con las disciplinas vecinas. Y el único modo de conseguirlo consiste en utilizar el método narrativo más que el expositivo. Al fin y al cabo, lo más importante no es que el profesor abarque una serie de conte-

nidos, sino que los alumnos adquieran los significados que ofrece la materia en cuestión.

–¡Basta! –exclama Natasha alzando la mano–. Ya lo he entendido. –Tacha algo que había escrito y garabatea apresuradamente otra cosa.

–¿Volvemos ahora a Davydov? –pregunto.

–De acuerdo, volvamos a Davydov –responde apuntándome con el lápiz. Después añade–: Por lo que ha leído usted de él, ¿cuál diría que es su tema central, aquél al que siempre vuelve?

Reflexiono sobre su pregunta durante unos instantes, y después respondo:

–Bueno, están todos interrelacionados. Es difícil hablar de desarrollo sin hablar de enseñanza o conciencia o actividad o el papel de la teoría y la abstracción, a medida que construye estos temas.

–¿Quiere decir que da igual empezar desde cualquier punto?

–No, no da igual. En una determinada situación, algunos caminos son mejores que otros.

–¿Cree que el estudio de Davydov nos permitirá rectificar algunas de las ideas erróneas que se han divulgado sobre Vygotsky y Piaget?

–No lo había pensado así. ¿Por qué? ¿Es así como concibe la finalidad de su investigación?

–¿Hay alguien –pregunta tras una sonrisa enigmática y fugaz– en *1984* que diga que quien controla el pasado controla el futuro, y que quien controla el presente controla el pasado?

–Como ejemplo de razonamiento transitivo, es un comentario inofensivo; como ejemplo de razonamiento político, es monstruoso.

Reaparece la sonrisa invernal.

–Pero quizás tiene algún punto de verdad –insiste–, quizás es una media verdad, ¿no?

Me siento hostigado y no quiero morder el anzuelo.

–Volvamos a su pregunta –prosigo– sobre la idea principal de Davydov. Sugerí que había una red conceptual, en lugar de una única idea principal.

–¿Diría lo mismo sobre Vygotsky? –pregunta.

Ojeo algunas notas mías sobre Vygotsky y, al mismo tiempo, doy vueltas a la pregunta en mi mente.

–Tal vez no –respondo al fin–. La principal idea de Vygotsky era la ZDP, la zona de desarrollo proximo. Todos sus análisis sobre el discurso interior y exterior, la concreción y la abstracción, la conciencia y la autoconciencia, el monólogo y el diálogo, todos conducen a este

hallazgo crucial: la mejora de la calidad de la educación a través del reconocimiento de que los niños se desarrollan mejor cuando se implican en la cooperación cognitiva con sus compañeros y mentores, y de que su rendimiento empeora cuando se aíslan de toda forma de comunidad cognitiva.

–¿Han sido receptivos los psicólogos occidentales a la idea de la ZDP?

–Ya lo creo, más que a ninguna otra idea de Vygotsky. No sólo porque se presta a la experimentación, sino porque ayuda a resolver algunos asuntos teóricos peliagudos.

–¿Por ejemplo?

–Bueno, por ejemplo la distinción entre competencia y habilidad, una distinción canónica entre nuestros psicólogos. La competencia representa los aspectos de desarrollo universales, como cuando se empieza a gatear o a andar. La habilidad representa aspectos más individualizados del desarrollo; la competencia es una condición previa de la habilidad. No obstante, los psicólogos han tenido dificultades con algunos casos en que las personas han desarrollado habilidades especializadas sin haber alcanzado, aparentemente, el nivel de competencia requerido. La teoría del desarrollo proximo hace mucho más comprensibles dichos casos.

Natasha mordisquea el lápiz.

–Están también –comenta– el oso polar y la mofeta. Como en el erizo y el zorro de Isaiah Berlin.

–¿El oso polar y la mofeta?

–El oso polar tiene muchas grandes ideas. La mofeta sólo tiene una idea y es muy, muy pequeña. –Natasha cierra los párpados y dibuja dos ojos redondos como canicas.

–¿Cómo clasificaría usted a sus psicólogos soviéticos?

–Vygotsky es un oso polar; Davydov parece un zorro –dice con una risita nerviosa.

Me toca a mí cavilar. Al fin, digo:

–Prefiero dejar en suspenso mis opiniones sobre ellos. Pero veo a Mead claramente como un erizo y a Dewey y Peirce claramente como osos polares. –Natasha me examina con una taimada sonrisa, como si yo hubiera propiciado que se impusiera una tendencia proamericana. Pero no traduce el significado de la sonrisa en palabras–. En cualquier caso –añado–, ya me he decidido: el área conceptual más tratada por Davydov es la del papel de la abstracción y

la teoría. Si suponemos que la frecuencia de la referencia es un criterio que indica el grado de importancia, el modo en que el autor ordena los temas que trata en una escala de mayor a menor importancia, entonces ése es el tema al que deberíamos pasar a continuación.

–No tengo preferencias –replica, mientras asiente con la cabeza. Su rostro no revela ni aprobación ni desaprobación. Entre dientes añade–: Está empezando a hablar como un libro otra vez.

–¿Qué tipo de libro?

–Un libro de texto.

–Quizás –respondo– hablo como un libro porque soy un libro. Pero usted tampoco se queda atrás. Usted parece también un libro, una novela.

–Gracias –dice sonrojada–. Es la cosa más bonita que me han dicho en toda la semana. Y quizás parezco también un libro porque lo soy.

Usted es un libro de texto, usted es una novela: qué rápido se pasa del diálogo a la metáfora y de la metáfora a la metafísica. ¿La metáfora es, como la define Nelson Goodman, una declaración literalmente falsa pero verdadera en sentido figurado? ¿O es, como parece más plausible, lo que sostienen Donald Davidson y otros autores, a saber, una expresión ambigua que es verdadera en un sentido profundo y restringido e igualmente verdadera en otros sentidos que son menos restringidos pero menos profundos?

Intento centrarme en ensamblar el conjunto de conceptos que emplea Davydov para tratar el concepto de abstracción, pero tengo la mente empañada por las acusaciones de Boris. Tras cierto forcejeo interior, digo:

–Tal como yo lo concibo, Davydov intenta hacernos ver que es pedagógicamente erróneo enfatizar, como hace Piaget, el carácter concreto de la experiencia del niño que entra en el colegio. Los niños deben, como afirma Davydov, «empezar a desarrollar actividades de aprendizaje con el fin de dominar el conocimiento y las destrezas que están, en cierto modo, relacionados con el pensamiento teórico de su edad».

–Skatkin decía –murmura Natasha– que «el propio objeto de la cognición está condicionado por el conocimiento» (en Davydov, 1988c: 20). Así, según parece, Davydov está convencido de que si se alimenta al niño sólo con conocimiento empírico, el niño sólo puede

desarrollar acciones empíricas. Privado de conceptos teóricos, el niño no puede desarrollar las acciones que corresponden a tales conceptos (ibíd.).

–Así que las dos generaciones de niños que han sido educadas según los principios de Piaget han quedado conceptualmente desnutridas y carentes de sentido de la abstracción, lo cual, a su vez, explica su escaso éxito en los estudios posteriores. Pero continuamos culpando a los profesores por los errores de la educación que reciben nuestros niños.

–Está indignado.

–¡Claro que estoy indignado! ¡Estoy que bramo! ¿Y usted no?

–Pase lo que pase, siempre pasa del único modo en que puede y debe pasar. Si las cosas están históricamente determinadas de una determinada manera, no tiene sentido irritarse emocionalmente por ellas.

–Éstas son afirmaciones vacías porque no hay ningún modo de falsarlas –digo bruscamente–. No puede demostrarme que las cosas no podían haber ocurrido de otro modo.

–Y usted tampoco puede demostrarme que sí podían haber ocurrido de otra manera.

Me siento engañado y atrapado. Siento que Natasha me ha conducido hacia uno de esos dilemas que utilizan los seguidores de Kohlberg. Se cita una situación en la que sólo hay dos alternativas posibles, que son incompatibles entre sí. La razón queda así inutilizada y el psicólogo es libre de observar cómo reacciona el individuo a partir de impulsos puramente irracionales (aunque esta reacción representa en cierto modo la verdadera naturaleza de dicho individuo).

–Estoy decidido –prosigo, tras una profunda deliberación– , estoy decidido a volver a Davydov, que dice que los niños expuestos sólo a materiales específicos sólo pueden aprender modos específicos de tratar tales materiales. Si queremos estimularlos para alcanzar modos generales de acción, debemos darles a conocer los materiales abstractos (1988d).

–Ésta es la famosa «ascensión de lo abstracto a lo concreto».

–Es una formulación equívoca –sugiero–. Lo que sostiene realmente Davydov es que si fomentamos que la experiencia concreta, inmediata, del niño esté influida por las abstracciones, entonces el niño alcanzará esa unión deseable del «conocimiento sobre» y «la familiarización con» de la que hablan James y Russell.

–¿Existe alguna escalera, o algo que nos permita ascender desde el conflicto entre tesis y antítesis hasta la síntesis?

–¿Cómo dice?

–Quiero decir que usted empieza con una tesis de conocimiento sin experiencia y una antítesis de experiencia sin conocimiento. Quiere trascender esta oposición, según interpreto yo, y saltar a una síntesis de la experiencia que sea a la vez concreta y comprendida.

–¿Entonces lo que me pregunta es si existe una escalera que posibilite ese ascenso, y si existe, cuáles son los peldaños?

Natasha asiente con la cabeza y deja el lápiz en la mesa.

–Davydov –respondo, frunciendo el ceño con toda la furia que puedo– tiene una lista, pero no estoy seguro de si es una lista de peldaños. Es más una lista de lo que antes se llamaba, en la jerga pedagógica de los años setenta, «objetivos conductistas». Era algo similar a esto:

1. *Prioridad de lo general sobre lo particular*. El conocimiento abstracto precede a la familiaridad con elementos de conocimiento concretos particulares. Los alumnos comparten el conocimiento general pero deducen el particular. De manera que todos sabemos, de manera abstracta y en general, que robar es malo. Pero si tú intentas robarme el abrigo, yo lo llamo robar, y por inferencia concluyo que está mal.
2. *Epistemología de las disciplinas*. Los alumnos analizan las condiciones en las que se originó y se hizo esencial el conocimiento de una disciplina escolar concreta. Así, para entender la teoría de Darwin, habría que comprender las circunstancias que condujeron a la formulación de la teoría.
3. *La definición esencial del objeto de conocimiento*. Los alumnos deben aprender a identificar o discernir la relación esencial que define el contenido y estructura del objeto de conocimiento. Por ejemplo, si el objeto de conocimiento es un guante, no basta con definirlo en términos de lo que tienen en común todos los guantes y sólo los guantes; es preciso explicar también cómo se hacen los guantes. Si el objeto de conocimiento es un diente, la definición formal es insuficiente; es preciso declarar también el modo en que se forman los dientes.
4. *Traducción de la definición de las relaciones a diversos modos de expresión*. Los alumnos deberían ser capaces de reproducir las relaciones de los objetos que estudian en forma de modelos gráfi-

cos, modelos literales, etcétera Es posible construir un gráfico que describa los cambios en el proceso de producción de guantes; también se puede escribir un trabajo sobre los modos de producción de guantes; se puede dibujar una imagen que represente a los fabricantes o artesanos de guantes en plena actividad; o incluso puede uno mismo hacer un par de guantes.

5. *Traducción de lo universal a lo particular y de lo particular a lo universal*. Los alumnos deben adquirir fluidez en estas transiciones en un sentido y otro. A partir de la observación de uniformidades frecuentes, podemos generalizar con un criterio responsable. De modo similar, a partir de generalizaciones inductivamente bien fundadas (universales), podemos ofrecer ilustraciones o ejemplos concretos.
6. *Traducción de actos mentales a actos abiertos y de actos abiertos a actos mentales*. En efecto, los alumnos deben acostumbrarse a la interiorización y a la *exteriorización*. Es decir, deben ser capaces de desarrollar mentalmente los procesos que sus compañeros desarrollan en el diálogo y viceversa (1988d).

Davydov llega a afirmar que el modo de ascenso de lo abstracto a lo concreto es la esencia de la concepción materialista-dialéctica del mundo. Lo considera característico del pensamiento de orden superior, como el pensamiento artístico, moral y legal. Enseñar a los niños a moverse intelectualmente de este modo es ayudarles a aprender del mismo modo en que aprenden los científicos, utilizando abstracciones, generalizaciones y conceptos teóricos.

Durante esta larga disquisición, Natasha ha permanecido en silencio, tomando notas sin levantar siquiera la cabeza para dirigirme una de sus miradas gélidas y desafiantes. Ahora cierra de golpe el cuaderno, hace una mueca, me mira sobre la montura de sus gafas de leer, y pregunta:

–¿Qué piensa de los puntos 2 y 3?

–Están bien. Cuando yo era estudiante, Ernest Nagel atacaba cáusticamente la concepción genética del conocimiento, y defendía en cambio lo que denominaba «concepción funcional». Y en este punto resultaba muy convincente. Sin embargo, Dewey era partidario de un enfoque «genético-funcional» y Buchler defendía un enfoque que no es meramente lógico *e* histórico, sino también *acumulativo*.

Natasha mueve la cabeza sin parar.

–¿Pero afirma alguno de ellos, incluido Davydov, que para entender una cosa es preciso *reconstruir* el modo en que ha llegado a ser? –pregunta.

–Ésa es la posición asociada con Vico, y quizás hay también algo en esa línea en Hegel. ¿No era ése el origen del movimiento *Verstehen*? Charles Taylor lo relaciona con Herder y Humboldt.

–No sé –dice cansina–. Supongo que lo que estoy intentando averiguar, y con escaso éxito por el momento, es si usted cree que hay muchos modos de conocimiento o sólo un modo *correcto* de conocimiento.

–¿No pueden aceptarse ambas cosas a la vez? ¿No puede haber múltiples modos, y un solo modo correcto que combina y coordina todos los demás?

–De acuerdo –dice tras un suspiro–, ¿pero podría ponerme un ejemplo?

–Si acepta usted otro del programa curricular para niños.

–Es filosofía al fin y al cabo, ¿no? Vygotsky y Davydov, al igual que Marx, tenían formación filosófica. ¿Por qué no voy a aceptarlo?

–Muy bien –replico–. He aquí el ejemplo que le ofrezco, un fragmento para niños de nueve o diez años, de *Kio y Gus*, y tenga en cuenta que Gus es ciega:

–Kio –digo–, mis padres me han traído arcilla de verdad. Ya he hecho un gato, como Roger. ¿Quieres verlo?

–Claro –responde Kio. Lo llevo a mi habitación y le doy mi gato de arcilla.

–Haz algo –le pido.

–¿Qué puedo hacer? –dice–. ¡Ya sé! Voy a hacer un melocotón. –Redondea con las manos un poco de arcilla hasta que obtiene una bola redonda, después me la da–. ¡Ahí tienes! –me dice–. Un melocotón.

–¡Qué tontería! –respondo–. Mira, déjame que te enseñe. –Cojo un poco de arcilla y hago una bolita con ella–. Es el hueso –le digo. Y después añado más arcilla alrededor.

–Ésa es la parte que te comes –le explico. Y envuelvo otra capa de arcilla alrededor de toda la bola–. Es la piel.

–Lo único que veo es la piel –dice Kio.

–Sí, puede que sea lo único que *ves* –replico–, pero *sabes* que lo que he hecho es realmente como un melocotón y el *tuyo* no. El mío es un melocotón de arriba abajo.

Kio tarda unos instantes en responder. Después me entrega un poco de arcilla y dice:

–Haz una cabeza.

Y la hago, y mientras trabajo le voy explicando cada paso.

–Mira, primero hago el interior de la garganta y la boca. Después le pongo la lengua. Luego añado los dientes alrededor de las encías. Luego pongo los labios sobre los dientes. Y después pongo la parte de arriba de la cabeza, empujo de dentro hacia fuera la nariz, y hago los ojos con las uñas. Después añado el pelo y ya está.

–Yo empiezo desde fuera y tú desde dentro –dice–.

–Pero tú nunca *llegas* adentro –replico–. Tú *te quedas* en la parte de fuera. ¡*Así* no se hace una cabeza!

–Es la única manera que sé –dice Kio.

–*Era* la única manera que sabías –respondo yo–. Ahora ya sabes *dos* maneras.

Después de leer dos veces el fragmento, Natasha contempla meditativa al gato que duerme en la otra silla y comenta:

–En el libro de Skatkin *The improvement of the teaching process*, páginas 37-38, su autor critica el enfoque estándar de la formación de conceptos. Tomemos como ejemplo el caso de la fruta, dice. No se trata sólo de abstraer y enumerar las propiedades externas que son comunes a todas las frutas. Se trata, en cambio, de examinar la fruta en su interrelación con toda la planta, como una parte orgánica de ella. No debemos concebirla sólo estáticamente, como hacen los lógicos, sino en desarrollo, en movimiento, en cambio.

–Así que para usted no existe la naturaleza humana, sino sólo historia, que es como lo plantea Ortega y Gasset

Asiente con la cabeza.

–Y los hombres, mujeres y niños no tienen sus propias naturalezas específicas porque son invenciones sociales.

De nuevo asiente. Yo aguardo, pero ella no añade ningún comentario sobre este punto y no me preocupo de continuar. Al final, dice:

–De modo que existe un modo de conocimiento de Kio y otro de Gus...

–... o, si no quiere llamarlos modos de conocimiento, puede designarlos como estilos de experiencia.

–Pertenece a un tipo de oposición que debe ser trascendido: lo óptico frente a lo háptico; lo masculino frente a lo femenino; el modelo lógico frente al modelo de desarrollo; lo experimental frente a lo intuitivo; lo analítico frente a lo empírico, y así sucesivamente.

–Un ensamblaje de dicotomías dialécticas –comento. Y añado–:

Estoy cansado. ¿Por qué no damos un paseo por el campus? ¿Qué le parece?

La tormenta de aguanieve de la madrugada ha revestido los árboles de fundas vítreas y ha cubierto el campus con una fina capa de hielo que cruje y se resquebraja mientras pisamos el césped y resbalamos por los senderos en pendiente. Ha aparecido un sol brillante invernal y las ramas de encaje nos deslumbran a nuestro paso por los senderos.

A pesar de todo, no pienso en el escenario resplandeciente, sino en las desagradables implicaciones de la llamada de Boris. Aunque me niego a considerar la posibilidad de que tales afirmaciones sean correctas, todo esto no presagia nada bueno. Prefiero pensar que es, en cierto modo, un caso de identidad equivocada.

El único punto en el que me siento algo ofendido es estético: todo suena como si hubiera salido de una novela rusa de poca monta. Hasta los nombres, nada menos que Boris y Natasha, son efectistas y estereotipados.

No obstante, detecto en mí un persistente e incómodo motivo de preocupación. Si Natasha no es quien dice ser, entonces ¿quién es y qué hace aquí? Recuerdo que me aportó pocas credenciales cuando entró en contacto conmigo por primera vez, pero los periodistas raras veces ofrecen esa información. Si su identidad y misión no son las que parecen, entonces ¿cuáles son las verdaderas? ¿Y cómo puede esa realidad justificar una ocultación tan rebuscada?

Completamente decidido a no husmear, le pregunto, como quien no quiere la cosa, si ha trabajado alguna vez como periodista en algún periódico moscovita. (¡Es mucho suponer que fuera por buenas intenciones!)

–Sí –responde–. Colaboré con *Izvestia* durante varios años.

–*La Noticia*, ¿verdad?

–Sí –responde con una sonrisa, y comienza a recoger algunos carámbanos de un matorral–. La palabra rusa que equivale a «noticia» es *izvestia*, y «verdad» es *pravda*. Uno de los chistes más comunes moscovitas es el de «no hay verdad en *La Verdad* ni noticia en *La Noticia*».

Caminamos en silencio, deteniéndonos sólo para que ella recoja una ramita del tamaño de un bastón y golpee con ella los carámbanos que comienzan a formarse, como diminutas estalactitas, en los árboles del camino.

De nuevo decido no sobrepasar la línea entre lo profesional y lo personal, pero después, en el mismo instante en que la traspaso, me sorprendo a mí mismo preguntándole:

–¿Cómo está su hijo?

–Mucho mejor, gracias –responde entre risas. Y no aporta más detalles.

Me pregunto cómo puede estar mejor si no existe. O dicho de otro modo, si tuviera un hijo, ¿estaría mejor? Decido compartir con ella el juego filosófico.

–Conozco un chiste –le anuncio–. Un chico invita a una chica a salir (es su primera cita, por cierto) y ella, a su vez, le invita a cenar primero con su familia. Él decide discutir el asunto con su padre. Su padre dice: «Después de cenar, la familia os dejará a los dos solos. Tú entablarás una conversación. Hay tres temas posibles: comida, familia y filosofía». Todo sucede como prevé el padre. El chico, sentado a la mesa con la chica, se estruja el cerebro en busca de algo que decir sobre la comida. Al final, dice: «¿Te gusta la pizza?». La respuesta que recibe es: «¡No!». ¿Qué puede decir sobre la familia? El chico pregunta: «¿Tienes algún hermano?». La misma respuesta. Ahora se enfrenta a su último tema, la filosofía. Desesperado, le pregunta: «Si *tuvieras* un hermano, ¿te *gustaría* la pizza?».

Una tenue sonrisa le ilumina la cara. Desaparece en cuanto golpea el tronco de un árbol con el bastón, pero después reaparece.

–Eso me recuerda –comenta– a algo que me decía mi padre. Decía que durante la guerra, en Smolensk, él y otros soldados estaban juntos en las trincheras durante un fuerte bombardeo. El primer soldado pregunta: «De todos los lugares del frente oriental, ¿por qué tienen que estar aquí en Smolensk?». El segundo pregunta: «De todos los siglos en que podía nacer, ¿por qué nací justo en el siglo XX?». El tercero pregunta: «¿Por qué tuve que nacer?». Por un instante, todos se toman a broma la pregunta. Después el primer soldado dice extrañado: «No nacer... ¿a cuántas personas puede ocurrirles eso? ¡Yo diría que no a más de tres o cuatro de cada mil!».

Vuelve la tenue sonrisa y pregunto:

–¿Su padre estuvo en Smolensk?

–Sí.

–¿Y ahora está en Nueva York?

Un momento antes tenía una mirada alegre y pícara; ahora es glacial. Responde a mi pregunta con un leve gesto de asentimiento y re-

gresa en dirección al Instituto. Le pido que entre a charlar otro poco, pero rechaza el ofrecimiento y se dirige en silencio hacia la parada del autobús.

Quinta visita

El autobús de Natasha tiene la llegada prevista a las 8.55. Son las 7.55. Pienso que si hay algún tejemaneje como ha dicho Boris, tengo la responsabilidad de averiguar qué es.

Marco el número de Boris. Seguro que está despierto a estas horas. Pero no, es como despertar a un oso en letargo. Repito varias veces mi nombre, pero da igual, porque él sigue gritando en el teléfono: «¿Quién es? ¿Quién es?».

De pronto, se le aclara la mente y me grita «¡Matthew!» con su cordialidad característica.

–Boris –le digo–, tiene que darme más información. No puede hacer acusaciones y luego colgar, sin más.

–Quiere decir sobre esa mujer que se llama Natasha.

–Natasha, sí.

–Se llama Svetlana. Se casó con un psicólogo mucho mayor que ella. Era político. Desapareció. Ella era también psicóloga. Trabajaba como terapeuta. Algunos clientes eran altos mandos del Partido. –Cada declaración de Boris es un gruñido con marcado acento extranjero.

–¿Y? –exclamo–. ¿Y qué? No hay nada malo en nada de lo que me ha dicho. ¿Por qué está tan irritado?

–Porque, profesor, ¡es usted tan inocente! ¡Por eso estoy irritado! Porque no sabe cómo opera el KGB. Porque en este momento hay centenares de Natashas y Svetlanas haciendo lo mismo que ella, en los principales países, en todas las profesiones. Matthew, ¿cómo es esa expresión de los jóvenes? *¡Vuelva a la tierra!*

–Boris, es usted un obseso –replico–. Le pido datos sobre Natasha y lo único que lanza son acusaciones, sin pruebas, contra centenares de personas. Por favor, hasta que tenga datos que mostrarme, no vuelva a incomodarme con este asunto.

–Me ha llamado *usted*, amigo mío –dice lenta y amenazadoramente. Y cuelga el teléfono.

* * * *

Para algunas personas no ha terminado aún la guerra fría, me digo, mientras aguardo inquieto, ante la máquina de escribir, la llegada de Natasha.

Pasa la hora de llegada prevista. Debe de haberse retrasado el autobús, pienso. Cuando llegue, ni hablar de tratar todo este asunto de Sherlock Holmes. Volvemos al ascenso de lo abstracto a lo concreto, y punto.

Apenas se ha quitado el abrigo cuando le pregunto cuánto tiempo lleva trabajando como autónoma. En apariencia, no le ha molestado la pregunta.

–Cinco años –responde. Y añade–: Mire, quería comentarle algo sobre todo esto. Es verdad que soy periodista autónoma, pero también tengo contratos de cuando en cuando, y es lo que ocurre ahora.

–¿Quiere decir que alguna organización le ha encargado la misión especial de venir aquí a entrevistarme? –contengo la respiración.

–Sí. –Extraerle información puede llegar a ser como arrancar una muela. Por acuñar una frase.

–¿Puedo preguntarle quién?

–¡Claro! El *Guang Ming Daily* de Pekín. Uno de los periódicos más importantes de China.

–¿Y por qué un periódico chino envía a alguien hasta la otra punta del mundo para hablar conmigo? –pregunto atónito.

–A los chinos siempre les ha interesado la educación de los jóvenes.

–Soy consciente de ello. ¿Por qué, si no, iban a enviar allí a Dewey para hablarles de pedagogía?

–No les interesaba realmente –responde con una sonrisa gélida– seguir los consejos de Dewey, sino comprender su pensamiento.

–Creo que las conferencias de China, que reeditó no hace mucho, eran bastante buenas. Tal vez no el mejor Dewey, pero dinámico y conciso. Una de las cosas que dijo que más me impactaron, porque creo que no la ha dicho en ningún otro lugar, era que la invención aristotélica de la lógica es el mayor hallazgo intelectual individual de

la historia de la humanidad. –Y concluyo sin convicción–: Un dato que me interesa pero que se sale del tema de esta conversación. –Lucho por volver a encauzar el tema–. ¿Por qué querían comprender el pensamiento de Dewey?

–La impresión que se formaron de Dewey, impresión propiciada por Hu-Shih y Lin Yu-Tang, era que abogaba por la liberación de los jóvenes. La liberación cognitiva: el derecho de todos los niños a pensar por sí mismos. Los líderes chinos fingieron simpatizar con aquellas ideas, pero en realidad estaban horrorizados. A lo largo del siglo XX, se han sentido atraídos por este peligro.

–¿Qué peligro?

–El peligro de que las masas de jóvenes afiancen su libertad intelectual, y que en consecuencia se desencadene una nueva revolución.

–Así que la Guardia Roja era como una pesadilla que se hace realidad.

–Sí, pero la Guardia Roja no era un símbolo de la liberación cognitiva, a pesar de que estaba formada por jóvenes. No puede decirse lo mismo de la plaza de Tiananmen.

–¿Quiere decir que el verdadero propósito de la invitación de Dewey a China era averiguar cómo piensan los jóvenes?

–Era averiguar cómo se podía *hacer* que los jóvenes pensaran. Imaginaban que si alguien podía decirles *eso*, sin duda era Dewey. Suponían que nunca sospecharía sus motivos.

–Recuerdo que Santayana escribió en algún lugar, con su elegante estilo malicioso: «Dewey es un *buen* hombre». –Y añado–: Así que la política china es una especie de guerra psicológica contra los jóvenes.

–¿Por qué le sorprende? –pregunta Natasha, encogiéndose de hombros–. Esa política no es nueva ni exclusiva de China. Es mundial.

–Pero seguro que usted no la defiende, ¿verdad?

Permanece en silencio.

–Hay una especie de reciprocidad extraña entre el envío de Dewey a China para averiguar cómo *piensa* y su viaje aquí para averiguar cómo *pienso yo*.

–No soy ninguna espía –me dice con semblante serio–. No trabajo para el gobierno. Soy corresponsal de prensa. ¿Por qué le sorprende lo que hago? Se hace a diario y es un trabajo encomiable. Si usted es

novelista y ya no es ningún jovencito, entreviste a las mujeres de los astronautas, averigüe cómo piensan, y escriba un libro sobre ello. ¿Que hay un caso famoso de asesinos a sangre fría de una familia inocente o alguien que acaba de matar a su mujer y sus hijos y después lo niega? Bien, entable contacto con los autores del crimen, métase dentro de sus cabezas, como quien dice, y después cuente al mundo lo que ha averiguado. ¿Que hay una disputa en los recintos suntuosos de los archivos de Freud? Entreviste a fondo a los psiquiatras y psicoanalistas y venderá la entrevista a una revista popular. Eso es lo que hacen ellos, a lo grande, y lo hacen bien. ¿Por qué no puedo hacerlo yo también, a mi pequeña escala, y hacerlo bien?

–Y a la mía –replico. Tengo las ideas demasiado desorganizadas para continuar. No puedo asimilar y ordenar todo lo que Natasha me acaba de decir. Aun así, sus revelaciones ni refutan las acusaciones de Boris ni las confirman.

–Volvamos al ascenso de lo abstracto a lo concreto, por favor –suplica.

–¿Acaso lo hemos abandonado en algún momento? –pregunto.

–¿Ha dado Davydov algún ejemplo concreto de ascenso de lo abstracto a lo concreto?

–Bueno, creo que, para él, *siempre que* pone un ejemplo, eso es exactamente lo que hace: concretar (Davydov, 1988d). Pero usted quiere un ejemplo específico; déjeme pensar; sí, la sustitución de los símbolos alfabéticos por símbolos numéricos concretos basados en regularidades identificadas, algo que también identifica con el movimiento de lo general a lo particular (ibíd).

–¿Así que cuando ejemplificamos $a = b^2$ con $9 = 3^2$, nos movemos de lo abstracto a lo concreto?

–Sí, según Davydov –replico.

–Pero ¿y según usted?

–No tengo ningún problema en clasificar esa ejemplificación como un movimiento de lo general a lo particular o de lo abstracto a lo concreto; pero una vez más, creo que la cosa cambia cuando se pretende erigir en una especie de fórmula pedagógica global. Sospecho que la mente del niño y la del adulto se parecen bastante en estos casos. Ambas oscilan constantemente entre la generalización y la particularización o ejemplificación. La arquitectura del pensamiento tiene entre sus rasgos estructurales principales la generalización y la especificación, al igual que la arquitectura gótica asciende hacia el

cielo sobre la oposición de las dos mitades del arco, por citar un ejemplo dialéctico.

–¿Puede darme un ejemplo en que sea preferible pasar de lo concreto a lo abstracto?

–En la enseñanza de la lógica, me parece mejor pasar de la lógica informal (la lógica del razonamiento práctico con lenguaje natural en situaciones cotidianas) a la lógica formal utilizando símbolos en lugar de palabras. No es que no se pueda ir en la dirección inversa; claro que se puede, pero puede ser cuesta arriba en lugar de cuesta abajo.

–¿Por qué? –insiste en preguntar.

–Porque las palabras conllevan un significado y las letras carecen de contenido. Cuando razonamos con palabras y la lógica funciona, el resultado es muy satisfactorio. Pero cuando, para razonar, tenemos que traducir de palabras a símbolos y después de símbolos a palabras, los dos saltos de traducción que realizamos son tan peligrosos que no podemos evitar dudar de la validez de todo el proceso. –Me reclino en el respaldo de la silla, como indicando que no podemos ir más allá en este punto.

–¿Supone usted que los términos «abstracto» y «concreto» son antitéticos?

–Supongo que son antitéticos en muchos aspectos, pero esa oposición puede ser también problemática. Quiero decir, cuando Goldstein y Gelb (Goldstein, 1964) estudiaban lo que denominaban conducta «abstracta» y «concreta» de los pacientes con heridas o lesiones cerebrales, parecían presuponer que la referencia a un género es «abstracta», mientras que la referencia a una especie de ese género es «concreta». Es una presuposición arriesgada, porque género y especie son términos relativos, y un término puede ser subordinado en un contexto y superordinado en otro. Además, no es obligatorio identificar el pensamiento en términos de abstracciones con el «pensamiento de orden superior» y el pensamiento en términos de particulares concretos con el «pensamiento de orden inferior». Por ejemplo, los pacientes de Goldstein y Gelb no podían verbalizar la palabra «rojo» para designar lo que tienen en común numerosas muestras de color, pero en cambio las identificaban individualmente como «bermellón», «carmín», «escarlata», y así sucesivamente. Esto me parece, al menos, cualitativamente tan bueno como llamar «rojo» a todas las muestras sin saber cómo se llaman en cada caso parti-

cular. Por cierto, parece que ahora tolera mis clases magistrales mucho mejor.

–Estoy aprendiendo a soportarlas mucho mejor, gracias.

–Son un riesgo profesional, me temo.

Natasha pasa la página del cuaderno, suspira y me mira inquisitivamente.

–¿Qué piensa del modo en que aborda Davydov el paso de lo general a lo particular? –pregunta.

Una vez más me acomodo en la silla. Al final, respondo:

–Bueno, pues no estoy seguro. Dice que los niños transforman sus generalizaciones en conceptos que se corresponden con el «meollo de la materia académica». Esto me desconcierta. ¿No debería seguir siendo abstracto un concepto así, aunque se trate de una definición o explicación precisa?

–Ha dicho usted anteriormente –comenta, revisando paralelamente las notas hasta que llega a la página que busca– que lo «concreto» de lo que habla Davydov, lo concreto que es el objetivo del ascenso, es en realidad una combinación de «conocimiento sobre» y «familiarización con», así como del «saber que» y del «saber cómo». ¿Así que quién es incoherente aquí, Davydov o usted?

Intento ser conciliador:

–Pensaba que mi interpretación anterior era benévola, fiel a las intenciones de Davydov aunque no a sus palabras.

–¿Entonces por qué no le brinda la misma cortesía aquí?

–Muy bien. –Acepto su visión, consciente de la capacidad de Natasha de continuar incesante su búsqueda–. Volvamos a su desarrollo de los componentes de una tarea de aprendizaje que el profesor presenta a los niños:

1. *Análisis*. Se analiza el material factual para descubrir en él alguna relación que tenga una conexión, regida por reglas, con las diversas manifestaciones de dicho material;
2. *Deducción*. Tras haber abstraído y generalizado, los niños deducen las relaciones particulares en el material dado y su unificación en la construcción del núcleo; es decir, el objeto mental concreto; y
3. *Dominio*. A través de este proceso de análisis y síntesis, los alumnos dominan el modo general en que se construye el objeto estudiado (Davydov, 1988c).

Natasha inclina la cabeza hacia un lado.

–¿Sigue pensando que esto es objetable? –pregunta.

–Creo que la palabra «deducir» se utiliza de un modo peculiar, pero quizás es sólo un problema de traducción, de modo que no entraré en ello.

–¿Algo más? –pregunta Natasha mientras pestañea inocentemente.

–Debo confesar que estoy en un aprieto. Sé que este asunto de la necesidad de dominar el «modo general por el cual se construye el objeto de estudio» es importante para Davydov. Le pregunté por ello en la primera conversación que mantuve con él en Moscú, y él lo recalcó.

–¿Y qué *piensa* usted que es? –murmura.

–Lo mejor que se me ocurre es analizar más atentamente las palabras clave de Davydov:

1. *Relaciones*. Davydov dice que los niños descubren primero las relaciones generales en la materia temática, y después deducen las relaciones particulares que unifican con el fin de construir el núcleo, el objeto mental concreto. Lo que yo recalcaría aquí es que las relaciones (por ejemplo, similitud, diferencia e identidad) se descubren, no se inventan. Después se analizan, a través de la indagación y la reflexión. Consecuentemente se organizan en un núcleo conceptual que recoge y expresa el origen y desarrollo del objeto en cuestión.
2. *Conexión regida por reglas*. Yo sustituiría «regida por reglas» por el adjetivo «lógica». Es decir, Davydov sostiene que aquí hay una relación lógica, y no una mera relación contingente entre las relaciones descubiertas en la materia temática y las relaciones que comprenden el núcleo conceptual. La traducción de las conexiones existenciales a las conceptuales está regida por reglas lógicas.
3. *Construcción*. Este término se utiliza aquí dos veces, pero no en el mismo sentido. La primera vez se refiere a la construcción del núcleo o meollo conceptual. La segunda vez alude a la construcción (es decir, al desarrollo) del objeto de estudio.

»No sé si esto sirve o no de algo –añado–. Pero no cabe duda de la seriedad de Davydov al defender el método genético. Cita a otros muchos autores (Kapterev, Izvolskii, Shimina) y al neuropsicólogo ruso

del siglo XX O. Y. Galperin (Davydov, 1988c, 1988d), para respaldar este punto.

–¿Galperin? ¿Qué cita de Galperin? –me mira atentamente.

Le leo lo que dice: «Sólo en la génesis se revela la auténtica estructura de las funciones mentales: una vez que adquieren su forma definitiva, su construcción se vuelve indiscernible; es más, "desaparece de la vista" y queda cubierta por un "fenómeno" de aspecto, naturaleza y estructura completamente diferentes» (en Davydov, 1988d: 53).

–Pero Galperin –precisa Natasha– habla aquí sólo de la importancia del método genético para el estudio de las funciones *mentales* y Davydov habla sobre la importancia para el estudio de *cualquier* función, ya sea mental o física o de cualquier otro tipo. –Se inclina hacia adelante, con los ojos entrecerrados.

–Tiene razón –replico–. ¿Pero sugiere usted que el método genético puede ser adecuado para el estudio de las funciones mentales, como señala Galperin, y en cambio inadecuado para el estudio de otras cosas? –Natasha se encoge de hombros y no dice nada–. ¿O nos lleva esto de nuevo –prosigo– a Dewey y su defensa de un «método genético funcional» opuesto al «funcionalismo» de Nagel? Yo pienso que Dewey era consciente de la posibilidad de que las investigaciones de orientación genética, histórica o narrativa-estructural logren llegar a la materia en cuestión de un modo inaccesible para otros enfoques.

Natasha arruga la frente, pero no expresa en palabras su confusión. Por mi parte, he perdido interés en el tema del que estoy hablando, mientras empiezo a plantearme la dinámica misteriosa del proceso de la entrevista, los complicados movimientos y contramovimientos, la brusca alternancia de picos y valles de sensaciones, y la precariedad inestable de todo el proceso que, en todo momento, puede persistir o perecer aplastado. Ser entrevistado es una pérdida de tiempo, me digo, un absurdo que soportamos sólo porque somos ególatras narcisistas. Deberíamos abstenernos de las entrevistas, como si del alcohol se tratase, o tal vez intentar recortar nuestras pérdidas controlando al entrevistador. ¿Pero cómo se hace eso, cómo se controla al entrevistador? Eso sólo sería posible si el entrevistador fuera una invención nuestra. Pero esto aún sería más absurdo que la entrevista tradicional... Es un pensamiento disparatado, propio de Jorge Luis Borges y sus extraños relatos.

Natasha parece despertar de sus meditaciones. Y al fin, comenta:

–En sus novelas para niños, hace hincapié en los actos mentales, que supongo que son como las funciones mentales mencionadas por Galperin. Recuerdo que *Pixie* acaba con una conversación sobre el *conocimiento* y *Kio y Gus* con ese tipo de conversación. Además, en sus manuales, incluye muchos ejercicios diseñados para que los niños ordenen los actos mentales, como cuando les pregunta la diferencia entre conocer y creer. Por cierto, ¿cómo responden los niños a una pregunta así?

–Pues se la piensan durante un rato y luego alguien dice algo como: «Conocer es aceptar algo como verdadero que *es* verdadero, mientras que creer es aceptar algo como verdadero que puede ser verdadero o falso». ¿Pero adónde quiere llegar?

–Quiero llegar a que esas preguntas aportan a los niños los criterios con los que pueden construir una definición lógica. Pero en sus novelas, usted no *define* los actos mentales como conocer, preguntarse o creer. Lo que hace, en realidad, es *describir el proceso de llegar a saber* y de *llegar a preguntarse*. Muestra cómo duda Harry y cómo llega Millie a establecer distinciones y cómo intenta Suki explicarse a sí misma qué es el significado.

–¿Y?

–Sólo lo cito como ejemplo de cómo el método narrativo complementa el enfoque lógico o crítico...

–... el enfoque analítico...

–Sí, supongo que se denominaría así en filosofía. El enfoque analítico. –Hace una pausa para buscar algo en su mente, y luego anuncia–: De acuerdo, creo que tengo un ejemplo claro. En el capítulo final de *Suki*, cuando la clase discute el significado del significado, Harry busca un enfoque formal, definitorio, mientras que Suki intenta desarrollar un enfoque mucho más cercano a la invención imaginativa. Sin embargo, reconocen que las líneas de indagación independientes tienden a converger... Eso es lo que decíamos antes, ¿no?

Asiento. Me alegra dejar que ella hable si eso es lo que quiere. Natasha alza la mano impaciente:

–¡Déjeme mostrárselo! ¡Déjeme un ejemplar de *Suki*!

Tengo un ejemplar a mano y se lo entrego sin más comentario. Con su voz de acento extranjero, lee el poema de Suki, que según Suki es un intento de decir qué es el significado:

Como las letras
hasta las palabras
no dicen nada,
también un poema
no está en sus palabras
sino en la red.

Palabras y cosas se entrelazan
mutuamente
y entre nosotros.
Sus caminos son
incontables como los números
y más prolíficos.

En cuanto se conectan,
una nueva corriente
crepita por la red.
Los filamentos de la mente
comienzan a brillar:
las posibilidades se constelan.

Por supuesto, nadie puede saber
todo el poema,
ni siquiera una parte
a la perfección.

Los poemas,
pese a todo, son
el sentido que forman.

–¿No ve cómo avanza? –proclama Natasha–. De las palabras a las relaciones y de las relaciones a las posibilidades.

–Me he dado cuenta –replico, y su semblante responde, a su vez, con un destello de jovialidad. Después añado–: Pero hay algo más ahí que nos lleva de nuevo a Davydov, y es que el poema en sí ilustra el ascenso de lo abstracto a lo concreto. Mire cómo empieza con simples letras, que forman palabras, palabras que son las portadoras iniciales de significado, y estas palabras forman una red de relaciones, y estas relaciones reales presagian infinitas relaciones posibles. Pero todo ello, todo este proceso de desarrollo y resultado, concluye en la unificación de la percepción, el sentimiento y el pensamiento que llamamos sentido.

–Usted lo relaciona con Davydov –precisa Natasha–, pero yo lo relaciono con Vygotsky. Recuerdo que en los dos últimos capítulos de *Pensamiento y lenguaje* o *Pensamiento y discurso*, o como hayan traducido el título del libro en su lengua, Vygotsky nos advierte del peligro de un reduccionismo y mecanicismo excesivos. En nuestro análisis, no deberíamos reducir nuestra materia de estudio a sus elementos independientes, sino a su muestra más pequeña representativa, en el sentido de que, cuando pensamos en las propiedades del agua, estamos pensando en la molécula de H_2O y no en las propiedades independientes del hidrógeno y el oxígeno. El pensamiento y el discurso son como el hidrógeno y el oxígeno. Juntos forman una unidad que es irreducible. Para Vygotsky, esa unidad es una unidad de *significado* y la identifica con la palabra.

–Algunos filósofos, como Wittgenstein y Frege, la identifican, en cambio, con la proposición o la oración.

–Pero ahora no estamos hablando de ellos –replica, casi quejumbrosa–; estamos hablando de Vygotsky y de la similitud entre lo que dice el poema sobre las palabras al comienzo y los comentarios de Vygotsky sobre las unidades de significado.

–Hemos avanzado tanto hasta ahora que casi se nos olvida tomarnos un descanso. ¿Qué le apetece, un paseo andando, en coche o ambas cosas?

–En otra ocasión será –dice–. Tengo que... ¿cómo se dice? Tengo que abrirme.

Me divierten sus esfuerzos por emular la jerga de los jóvenes americanos.

–Hay un lago cerca de aquí –sugiero–. En el pueblo de al lado: Verona. Y hay un camino muy agradable para pasear, y no hace tan mal tiempo. ¿Quiere continuar la conversación allí?

Para mi sorpresa, acepta, y al cabo de poco tiempo estamos dando nuestro paseo peripatético por el lago de Verona Park.

Pasamos caminando por el embarcadero, cerrado durante el invierno, y por el elegante puentecito, recién construido, que cruza un pequeño arroyo con el mismo garbo que si atravesara el Sena.

La furia suspicaz está aplacada ahora, como suele estarlo cuando Natasha está presente. Sólo se desata en su ausencia. Debo aprender a ser más coherente.

–¡Natasha! –exclamo abruptamente–. Me cuesta creer... no, déjeme empezar otra vez... ¿Por qué un periódico de la otra punta del

mundo envía a una corresponsal a mantener conmigo una serie de entrevistas? ¿Por qué conmigo?

–¿Por qué no?

–¡Pero si yo no soy un pez gordo! Soy un pececito...

–La BBC consideró su obra lo suficientemente importante como para producir un documental de una hora sobre ella.

–¡Si supiera lo reducida que es la escala de nuestras publicaciones y los pocos libros que vendemos al año en comparación con las editoriales de libros de texto estándar! –Y digo para mí: «¿Por qué habré empezado esta línea de razonamiento?», pero para Natasha, añado–: Somos minúsculos, aunque supongo que es lo que corresponde a los pececitos.

Natasha me lanza una mirada seria y de soslayo, y replica:

–¡No es cuestión de cantidad! Davydov y Rubtsov no llegaron a un convenio con usted por la escala de sus publicaciones. Creen que usted puede tener una de las piezas del puzzle que falta.

–¿Falta un puzzle? –mi intento humorístico es pobre.

–¡No! –responde con cierta exasperación–, ¡falta una *pieza* del puzzle!

–¿Y cuál cree usted que es esa pieza?

–El *contenido abstracto*.

«¡Ah! –digo para mí–. Éste es un juego al que pueden jugar dos.» Y comento a Natasha, intentando observar sus esfuerzos por expresar la idea:

–Pero el «contenido abstracto» es una contradicción en sus propios términos.

–También lo es la «filosofía para niños» –contraataca impávida.

–De acuerdo, entonces dígame: ¿Por qué es tan importante el contenido abstracto?

–Bueno –responde, con la relajación suficiente para ondular ligeramente las comisuras de los labios–. Supongamos que tenemos que empezar, como decíamos hace unos minutos, considerando axiomático «el ascenso de lo abstracto a lo concreto».

–Es fácil, es como presuponer que si dos líneas son paralelas, no van a converger nunca.

–Sí, está bien, pero normalmente asociamos la «abstracción» con la «ausencia de contenido», ¿no es así?

–Creo que tiene toda la razón –replico–, la gente normalmente sólo piensa en estas dos cosas de modo mutuamente excluyente. De acuerdo, ¿pero y qué?

–Bueno, antes de llegar ahí, déjeme presentarle otra presuposición que suele hacer la gente. Si el objetivo es «lo concreto», entonces es algo que asocian con el pensamiento «de contenido específico». Y si el objetivo es de contenido específico, entonces el punto de inicio ha de ser carente de contenido.

–Son presuposiciones de la gente, de acuerdo, ¿pero qué inferencias realizan?

–La inferencia tiene que ver con los instrumentos empleados en la zona de desarrollo proximo. El objetivo es elevar el pensamiento de los niños desde el pensamiento mediocre hasta el de orden superior. Tales instrumentos, se infiere, deben ser en sí carentes de contenido, porque lo carente de contenido es lo abstracto y lo abstracto es el lugar donde empezamos. –Me mira triunfal y luego aparta la mirada.

–Por ello los defensores de Piaget son tan fanáticos de entregar a los niños páginas de puntos para descubrir tendencias en ellos, porque los puntos son absolutamente abstractos y, por tanto, absolutamente carentes de significado.

–Exacto. Lo más espectacular de la filosofía es que es un contenido (y de hecho, una disciplina), y al mismo tiempo es abstracta y tiene contenido. La filosofía es la molécula esencial de la educación primaria, y la abstracción y el significado son sus dos propiedades esenciales.

–¿Ha entendido usted...?

No tengo tiempo de concluir la pregunta.

–No sea condescendiente, por favor –replica–. No hablaría nunca así a un niño.

–Sólo intentaba decir que admiraba el desarrollo de su razonamiento.

–Por favor, ahórrese los cumplidos conmigo –reitera, mirando al frente–. Al mismo tiempo, no se deje llevar por lo que he dicho sobre la filosofía en la escuela primaria como contenido abstracto. Hay muchos otros problemas que no he resuelto, así que todavía podría ser una especie de espejismo o ilusión.

La conversación se interrumpe y asistimos por unos instantes al repentino revoloteo en el cielo de una nube de pájaros y a la vivacidad entrecortada de las ubicuas ardillas. Un árbol se inclina peligrosamente sobre la superficie del lago y, al pasar, nos maravillamos de su osadía.

Concluyo, una vez más, que Natasha es una persona difícil. Luego reviso mi conclusión: tendemos a considerarnos mutuamente difíciles. Pienso: «Esto te pasa por intentar ayudar». Pero a ella le digo:

–Hace un momento hablaba usted sobre los «instrumentos» que deben emplearse en la zona de desarrollo proximo para elevar el nivel de pensamiento de los niños. ¿Qué tipos de instrumento tiene en mente?

–Nada de lo que utilizan las personas para mediar entre ellas y el mundo. Los médicos y físicos utilizan los instrumentos así. Los instrumentos se sitúan fuera del individuo...

–...como herramientas –sugiero.

–Sí, como herramientas. Sin embargo, como dice Vygotsky, son «instrumentos de enlace» (en Davydov, 1988e: 44).

–Correcto. Y los enlaces son conexiones o relaciones.

–Y si las relaciones son significados, los instrumentos son generadores de significado –dice Natasha. Se arrodilla para coger una piedra que después arroja a la superficie del lago. Cae con un suave tintineo.

–¿Así que diría usted que los conceptos y símbolos son también instrumentos y pueden servir para mediar entre el individuo y el mundo?

–Sin duda –responde–. Es como dice Davydov: una persona correlaciona lo singular a través de una serie de acciones mentales; en consecuencia, su significado se deriva de los enlaces entre tales acciones (1988e: 44).

–Lo siento –interrumpo–. No la sigo.

–Bueno –replica pacientemente–, Davydov sólo sigue la línea marcada por Vygotsky. Éste sostiene que conocer el significado de un símbolo es aprehender lo singular en lo universal.

–Así que conocer el significado de la palabra «perro» es ser capaz de observar un Bobby concreto, de carne y hueso, vivo y coleando, y entenderlo genéricamente, captando por completo lo que significa ser un canino.

–Eso es –confirma Natasha.

–Mmm... –replico–, pero aunque eso explica mi comprensión de la palabra «perro», no dice nada sobre mi comprensión de Rover. ¿Puedo conocer la mente de un perro del mismo modo que conozco la mente de otra persona?

–¿Puede conocer la mente de otra persona?

–En cierto sentido... por analogía. A partir de los tres términos que conozco puedo extrapolar el cuarto. Conozco lo que pienso y lo que digo, así como la relación que existe entre ellos. Y conozco lo que dice usted. De modo que razono que su pensamiento es a su discurso lo que mi pensamiento es a mi discurso.

–¿Pero en qué se basa para presuponer que la relación entre mi pensamiento y mi discurso es como la suya? –pregunta con el semblante encendido–. Y si las dos relaciones no son similares, toda la analogía se desmorona.

–¿Quiere decir que no puedo conocer mejor sus pensamientos que la mente de un murciélago? Parece usted confiar poco en la comprensión interpersonal.

–No es necesariamente así –replica Natasha, encogiéndose de hombros–. No cuestionaba la verdad de su conclusión, sino sólo la herramienta analógica que decía emplear para llegar a ella.

Hemos llegado a un pequeño dique en la parte alta del lago, donde un hilito de agua fluye por la superficie de las rocas, se detiene por un instante al pie del dique, y después circula y pasa bajo el puente en el que nos encontramos.

Estamos ya helados. Nos apresuramos en llegar al coche y llevo a Natasha a la parada del autobús.

* * * *

Después de revisar con Teri la conversación que he tenido hoy con Natasha, pregunto:

–¿Estoy equivocado, Teri? ¿Estoy siendo más suspicaz de lo normal? ¿Tengo motivos para pensar que quizás me están utilizando para fines que yo normalmente desaprobaría?

Teri alza la mirada desde su mesa de trabajo, pero no deja el libro.

–No recuerdo que pensases que te utilizaba la BBC –replica.

–No pensé que me utilizase ni lo pienso ahora.

–Sólo reconocían tu valía, ¿no? –dice Teri sonriente. Como no respondo a esta pregunta maliciosa, ella prosigue–: A lo mejor eso es lo que hace Natasha también. –Y dicho eso, vuelve a centrarse en su análisis de George Herbert.

No estoy preparado para abandonar el asunto tan pronto.

–¿Será eso lo que nos da miedo a todos últimamente, que reconozcan nuestra valía? ¿Será algo así como recibir nuestro merecido?

Teri ignora mi especulación y vuelve al asunto originario:

–No digo que tus sospechas carezcan de fundamento, pero hasta ahora parecen muy poco sólidas. –Hace una pausa, y añade–: No veo ningún inconveniente en acabar. ¿Estás aprendiendo algo?

–Sí.

–Bueno... –esta vez George Herbert atrae toda su atención.

Sexta visita

Un viento helado recorre el campus y al asomarme por la ventana del despacho veo la figura menuda de Natasha que sube la cuesta, intentando protegerse la cara con su maletín de ejecutivo. Cuando llega a las escaleras de la fachada principal del Instituto, observo la adición de su habitual atavío consistente en una gran boina, colocada con mucha gracia, aunque en equilibrio inestable, sobre la cabeza.

No puede escribir con los dedos helados, de modo que se los calienta con la taza de café.

–Sergei tenía hoy una mañana un poco difícil –me comenta.

–¿Sergei es...?

–Mi hijo. No quería ir al colegio.

–Eso es normal.

Natasha suspira.

–Me temo que no hago con él un buen trabajo de razonamiento. Pero mi padre y él se llevan fenomenal. Han hablado sobre el asunto, y Sergei al final ha dado su brazo a torcer.

–¿Su padre estuvo en la guerra? –le espeto.

–Mi verdadero padre estuvo en la guerra. Resultó herido en Smolensk. Después de su muerte, mi madre volvió a casarse. Yo llamo padre a Maxim, pero en realidad es mi padrastro.

–¿Y Sergei es hijo suyo realmente? –pregunto, aunque digo para mí: «Esta forma de interrogatorio es vergonzosa, completamente vergonzosa».

Natasha se ríe: una risa alegre, achispada.

–¡Por supuesto! –responde–. Y supongo que ahora quiere conocer el resto de mi vida personal, como el nombre y circunstancias del padre de Sergei, ¿no?

–Sólo si quiere contármelo.

–Yo no le pregunto nada sobre *su* vida privada.

–Cierto –replico, algo arrepentido.

–Bueno –prosigue–, no me importaría decírselo, pero no puedo porque afecta a otras personas. Sólo le diré que había un hombre... era un hombre maravilloso y todavía lo amo. De todas formas, inicié una relación con él, pero él no pudo casarse conmigo. En aquella época, yo trabajaba sobre Bajtin y Julia Kristeva y él investigaba sobre Vygotsky. Todas nuestras conversaciones eran intensas, eran como un salto a la vida; y hablábamos sin parar.

–¿Escribió él algo sobre Vygotsky? ¿Publicó algo?

–Lo que escribió quedó inédito. Lo leí. Pensaba que era brillante, pero... –Natasha levanta las manos con un gesto de futilidad–. Nunca se publicó y ahora nadie sabe dónde está aquel trabajo. –Guarda silencio por un instante, reflexiona, y luego añade–: Su interés por Vygotsky surgió honestamente.

–¿En qué sentido?

–Bueno, recordará que Vygotsky tenía un colega llamado E. V. Ilenkov.

–¡Claro! Davydov lo cita muy a menudo. Era filósofo y fue, de hecho, el mentor de Davydov.

–Correcto. Este hombre del que le hablo, al que llamaré Mijail, era pariente de Ilenkov, aunque no de su familia inmediata, y lo respetaba profundamente, casi tanto como a Vygotsky.

Surge en mi mente una docena de personas, pero no llego a plantearlas porque de pronto llaman a la puerta. Corro a ver quién es y encuentro a Boris dando palmas y patadas en el suelo.

–¡Matthew! –brama, después de abrazarme ignorando el dedo que tenía situado entre los labios–. Ya sé quién es. Es una corresponsal de un diario chino. La confundí con su madre. Pero esta información plantea aún más preguntas de las que resuelve.

Al fin consigo que se calle, cuelga su abrigo y sombrero de piel, y entra en mi despacho. Los presento. Estoy seguro de que Natasha ha escuchado la conversación, pero actúa como si no hubiera oído nada.

Mientras conversan, aprovecho para examinar a Boris, que me recuerda (con mi incurable memoria cinematográfica) a Peter Ustinov en su papel de capitán de submarino en *Que vienen los rusos*.

Vuelvo a la conversación al observar el brillo de los ojos de Natasha, y comprendo que no es una reunión de viejos amigos, ni siquiera

parece una charla amistosa. Natasha procura tener cuidado, pero está preparada para luchar si es necesario. Es más: está dispuesta a iniciar la batalla contra Boris.

–Bueno –dice Natasha, cuando amaina por un instante el ritmo del intercambio–, ¿qué piensa de la obra del profesor Lipman?

Boris parece atragantarse un poco con la rosquilla. Al fin responde entrecortadamente:

–Excelente. Absolutamente excelente. Increíble.

Natasha desenfunda las garras ligeramente y pregunta:

–¿Por qué no le gusta?

Boris empieza bramando, pero cuando ve que no le lleva muy lejos, se pone más serio.

–Es un enfoque equivocado, eso es todo –concluye.

–¿Y cuál es el enfoque correcto? –continúa Natasha pertinaz.

–Bueno, ya sabe cuál es para mí el enfoque correcto: Amonashvili y la educación humanística. Parece que Matthew piensa que lo que está mal en nuestro sistema pedagógico es que no es suficientemente *cognitivo*, y por ello propone rellenarlo de filosofía, como se rellena un pato o una carpa. Pero lo que dice Amonashvili es que el problema hasta ahora ha sido *ético*. No hemos tratado al niño con respeto, ni con cooperación, ni con amor. La reforma de la educación debe comenzar con la reforma de nuestras actitudes.

–¿Hasta qué punto conoce el programa curricular de la filosofía para niños? –pregunta Natasha.

Boris se sonroja.

–He leído todo *El descubrimiento de Harry* –responde–. Toda esa lógica aristotélica, ¡uf! Es completamente erróneo forzar al niño a asimilar todo eso.

Natasha me lanza una mirada para invitarme a refutar tales planteamientos, de modo que intervengo:

–La serie completa de novelas para niños contiene unos setenta capítulos, y de esos setenta, sólo seis tienen que ver primariamente con la lógica formal, y de esos seis, sólo tres o cuatro tienen que ver con la lógica aristotélica. –Mientras hablo, me pregunto cuál es la estrategia de Natasha: ¿Distraer a Boris de su preocupación por ella desplazando hacia mí su foco de interés? ¿O sólo es un movimiento en una estrategia más amplia?

Natasha se dirige a Boris una vez más:

–¿Está intentando reformular el problema de la educación como

algo en que lo cognitivo y lo afectivo compiten entre sí y lo afectivo debe triunfar?

–Por supuesto que sí –responde Boris, dándose un manotazo en la rodilla.

–La generación de Woodstock llega a la Unión Soviética –replico rezongando–. Boris, si ha prestado atención a todo lo que he escrito, sabrá que desprecio la división entre lo cognitivo y lo afectivo, al igual que la división entre el significado, por una parte, y la percepción y la acción por otra. Detesto estos dualismos cartesianos, y cuando los niños escapan del colegio, es una indicación de que ellos también los detestan.

–Amigo mío –dice Boris entrelazando sus enormes cejas–, no he venido aquí hoy a discutir con usted. No nací ayer. Sé lo que está pasando. Por ejemplo, vi las tres entregas de la trilogía de la BBC: la que trata sobre Vygotsky, la de Feuerstein y la de usted: *Sócrates para niños de seis años*. ¡Uf, vaya título!

–¿En qué discrepa?

–¿En qué discrepo? Le diré en qué.

Están intentando convertir a este hombre, Vygotsky, en un santo. Y el hecho es que no era más que un aficionado a la pedagogía, la filosofía y la psicología. Mire, ¿cómo puede intentar una persona, cómo lo diría, *saltar* a la cima de una disciplina en la que nunca ha recibido instrucción formal? Vygotsky nunca estudió psicología. No pertenecía a la profesión. Iba por libre. No estaba inmerso en el sistema. Intentaba eludirlo y ahora es aclamado como una especie de salvador. ¡Y todo por esa locura de libro!

–Ocurrió exactamente lo mismo con Spinoza –murmuro.

–Otro que iba por libre –replica Boris con brusquedad.

La voz de Natasha es tan serena que no puedo saber si está siendo irónica o no:

–Quienes trabajan dentro del sistema están constreñidos. Cada uno está confinado en un minúsculo cajón y sólo sabe trabajar dentro de él. Incluso muchos que hoy se dicen vygotskianos reproducen en realidad el sistema en sus respectivas actividades, limitándose a estudios microscópicos que creen poder enlazar algún día para reivindicar a su héroe. Pero él no necesita reivindicación. Los que se consideran a su favor, aunque no se cuenten entre sus adeptos oficiales, deben prepararse para enfrentarse dialécticamente al sistema, como hizo él, si es que puede surgir algo trascendente de tal

confrontación. Pero de trabajar dentro del sistema casi nunca surgirá nada.

Boris se extiende hacia el lado opuesto de la mesa e intenta coger la mano de Natasha, pero ella la retira.

–¡Exactamente! –dice Boris sonriente–. Uno debe decidir si está dentro o si está fuera, y Amonashvili y yo estamos dentro. Si se realiza una depuración es desde dentro y por parte de aquellos que han servido con lealtad y diligencia dentro del sistema. Sí, querida, tienes razón: nuestro sistema es burocrático y se basa en la división del trabajo. Y por ello no podemos aceptar el holismo de Vygotsky. La educación *debe* estar formada por fragmentos, ¿entiende? Nunca puede ser un todo de una pieza. Matthew y Natasha, se lo ruego, llévense a sus filósofos e ideólogos y don quijotes a otro lado. No intenten interferir en modelos que están bien fundados y son sumamente sensatos. No se consigue nada enfrentándose al sistema, y el resultado sólo puede ser terriblemente perjudicial para los niños.

–Boris –puntualizo–, usted podría ser un inquisidor extraordinario.

–Usted bromea –replica–, pero yo estoy hablando en serio.

Antes de poder defenderme declarando que también hablo en serio, Boris se levanta, se despide y se va.

Luego vuelvo a mi sitio y digo Natasha:

–Lamento la interrupción. No tenía ni idea de que venía. –Pero no comento nada sobre las acusaciones que ha hecho sobre Natasha.

Me dirige una mirada seria.

–Pero él tiene razón –comenta pensativa–. El sistema educativo tiene un sistema inmunológico para el cual usted representa un cuerpo extraño que busca aceptación. Puede que lo toleren durante un tiempo, pero tarde o temprano lo rechazarán. Por ahora, usted y el sistema son incompatibles.

–Estoy resignado al presente –replico–. Estoy dispuesto a esperar. Sé que las modas vienen y van en el mundo de la educación. Un día es todo microenseñanza y matemática moderna y al día siguiente han desaparecido. Pero la filosofía en la enseñanza primaria no es una moda. Obsesiona al sistema y le genera pesadillas. Algún día, cuando las personas estén más preparadas para ello, se incorporará sin ser rechazado y sin ser objeto de mofa. Entretanto, acepto mi no aceptación.

–Mijail me lo decía también; me decía que la filosofía volvería algún día a la escuela primaria, donde debería constituir el núcleo del

programa curricular. A menudo desearía seguir en contacto con él y hablarle de la filosofía para niños.

–¿Cómo conoció este programa?

–Justo antes de ir a China, asistí a un congreso sobre pensamiento crítico en Leningrado y allí conocí al profesor Georg Brutian, de Eriván, en Armenia, especialista en argumentación. Me mencionó el nombre del programa. Luego, cierto tiempo después, en Moscú, conocí a un profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad Estatal de Moscú. Se llamaba Pokrovsky. Él había conocido su programa durante su estancia en Estados Unidos, y según me dijo, cuando lo conoció pensó: «Así es como se debe escribir filosofía».

–Y después fue a China.

–Sí, y allí, en las oficinas del *Guang Ming Daily,* me encontré con un corresponsal que tenía un amigo en la Academia de Ciencias Sociales. Lo que decía este amigo era que ya habían oído hablar de usted en China, porque la Academia había traducido y publicado su libro, *Contemporary Aesthetics*, y había vendido decenas de miles de ejemplares. Después recibieron otros de su programa curricular y estaban empezando a traducirlos también.

–Sí, pero no la Academia. Va a publicarlo una editorial privada. La traducción la están haciendo el amigo y su mujer.

–Bueno, en cualquier caso, me intrigaron las posibilidades. Y el resto creo que ya se lo he contado –concluye.

–Natasha, cuando usted, Ilenkov y Vygotsky y toda la progenie, cuando todos ustedes utilizan la palabra «filosofía», ¿qué quieren decir exactamente?

–Es difícil explicarlo. Me parece que los europeos occidentales y los norteamericanos tienen un concepto, los latinoamericanos tienen otro, nosotros un tercero, y en Asia tienen un cuarto concepto de filosofía. Pero no estoy segura de cómo expresar con palabras estas diferencias. ¿Puede ayudarme? ¿Qué es, para *usted*, esta cosa llamada filosofía de la cual usted ha construido una versión para niños?

–Bueno, supongo que tendría que destacar dos funciones de la filosofía –respondo–. Una es analítica. Cada disciplina es reflexiva y, por lo tanto, crítica con su propio conocimiento. La filosofía conlleva la crítica de dicha crítica, a través de un análisis continuo de los criterios y normas empleados.

–Así que si un niño le da una razón de algo que dijo o hizo, eso en sí no es filosofía. Pero si puede aportarle una razón por la cual ha

pensado que la primera razón era buena, su respuesta conlleva una indagación filosófica.

–Algo así. Lo que llamamos arte toma todas las cosas buenas que nos ofrece la naturaleza y hace otras cosas que son tan buenas o mejores. Lo que llamamos filosofía es un análisis de lo que se hace o se dice, con el fin de discernir los criterios y normas que nos permitirán determinar por qué algunas de esas cosas son tan buenas como otras o mejores.

–¿Y la otra función de la filosofía?

–La otra función –respondo, tanteando aún el camino– es más sintética que analítica, más especulativa que empírica. Hasta cierto punto, todo filósofo intenta, como hizo Spinoza, construir un sistema de ideas con el que concuerde todo lo que sucede.

–Y en la medida en que los niños forman tales marcos de ideas, de manera que lo que sucede en sus vidas adquiere significado en términos de tales estructuras cognitivas, ¿están siendo filosóficos?

–¡Indudablemente! –exclamo, y después, temeroso de ser demasiado categórico, añado–: O al menos, eso creo. Pero de lo que no tengo ninguna duda es de que los niños son maravillosamente especulativos. Tienen la mente abierta, porque las barreras de tal especulación todavía no se han instalado por completo. Y sus mentes son fértiles y productivas. Muchos adultos desarrollan ideas que han albergado en secreto desde la infancia, ideas que germinaron en los primeros años de la escuela primaria, pero que carecían del marco adecuado para darles credibilidad. Sin embargo, raras veces concedemos mérito a la originalidad intelectual de los niños.

–Recuerdo que en algún lugar escribió algo sobre los peligros de la «seudofilosofía» –dice Natasha dulcemente–. ¿Es posible que los niños de su programa estén haciendo sólo seudofilosofía en lugar de indagación filosófica auténtica?

–Sí, por supuesto, al igual que muchos adultos que creen hacer filosofía profesional en realidad se limitan a un cliché, una rutina imitativa, en lugar de emprender lo que usted llama «indagación filosófica auténtica». Mire, las novelas de mi programa están llenas de ideas filosóficas auténticas derivadas de la tradición filosófica académica, pero separadas de su contexto histórico. Los manuales de instrucciones contienen, asimismo, numerosos planes de discusión que plantean preguntas procedentes de diversas perspectivas filosóficas, también representativas de la tradición de esta disciplina. No

puedo garantizar que las respuestas de los niños a estas provocaciones filosóficas sean también filosóficas, pero ésta no es una cuestión teórica, es empírica.

–¿Quiere decir que basta con escuchar el diálogo de los niños, cuando responden a estas preguntas, para saber de inmediato si ese diálogo es filosófico o no?

–Ojalá pudiera decir que es así –respondo–. Pero si los profesores, por ejemplo, no tienen formación filosófica, no pueden captar la dimensión filosófica de la conversación de los alumnos. A la inversa, muchos filósofos están tan convencidos de que los niños no pueden hacer filosofía, que no reconocen la filosofía en las conversaciones de los pequeños, aunque estén atentos.

–¿Está diciendo, entonces, que la idea de que los niños no pueden hacer filosofía se debe, en gran medida, a nuestra falta de apertura de miras?

–Creo que se puede afirmar eso, sí.

–¿Se explica de algún modo ese prejuicio? ¿Ha sido coadyuvado por la psicología este prejuicio?

–Sí, y en este punto volvemos a Vygotsky. Para Vygotsky, una psicología que pretende explicar lo humano en términos de los procesos cognitivos más rudimentarios, con la excusa de que son las «piezas básicas» que componen al ser humano, invierte erróneamente las prioridades. Lo que deberíamos abordar e intentar explicar es el pensamiento de orden superior, no el de orden inferior. Me refiero al arte, la ciencia y la filosofía, en lugar de los pestañeos y los reflejos rotulares. Pero, como hemos ignorado la zona de desarrollo proximo de Vygotsky, hemos restringido nuestra concepción del niño a sus competencias más modestas, en lugar de atender a aquellas habilidades que puede desarrollar, en el arte, en la ciencia o en la filosofía, con ayuda del adulto.

–¡Ya basta! –grita Natasha–. En este punto no discrepamos. Pero estoy empezando a preocuparme por el tiempo, y hay muchos aspectos del enfoque de Davydov a los que no hemos prestado atención todavía. Como sus ideas sobre la conciencia, la actividad, la imaginación y la creatividad, el debate, la enseñanza y la resolución de problemas. Sé que no podemos tratarlos todos, ¿pero le importaría que tocásemos al menos algunos, para que no tenga que darlos por zanjados? Estoy empezando a asumir otros compromisos y ya he dedicado a este proyecto mucho más tiempo del que preveía. Disfruto mucho

con el pensamiento en sí, pero también tengo que ganarme la vida. Me preocupa que el tiempo se me acabe.

–Así es –comento, con mi incapacidad crónica de resistirme a rizar el rizo–, pero el pensamiento es el esclavo de la vida, y la vida es juguete del tiempo, y el tiempo debe detenerse. –Qué pedante puede uno llegar a ser.

A cambio de mis esfuerzos, recibo una leve sonrisa de reconocimiento. Después pregunta:

–Me gustaría pedirle un favor. Necesito hacer una investigación, es una especie de emergencia. ¿Podría darme una carta de presentación para poder acceder a la biblioteca universitaria durante unas horas?

Al cabo de unos minutos la carta está escrita y firmada y le digo que la acompañaré parte del camino para indicarle cómo se llega. Ella me pide que la lleve un momento hasta el pacífico anfiteatro griego y allí la dejo sola con sus reflexiones, ante los arcos de gradas de piedra vacías, mientras dirijo de nuevo mis pasos hacia el College Hall. Debe de haber permanecido allí sólo unos instantes, porque en cuanto llego al edificio, oigo un chirrido de frenos y el golpe del impacto. Me vuelvo rápidamente y la veo caer en medio de la calzada hasta que su cuerpo se detiene al golpearse contra la acera. Sale del coche un estudiante asustado, y alrededor se congrega la multitud. La policía y una ambulancia llegan casi al instante, y Natasha es trasladada, inconsciente, al Mountainside Hospital.

Empiezo a tomar conciencia de este sorprendente giro de los acontecimientos y arranco a toda prisa el coche rumbo a la sala de urgencias del hospital, donde me dicen que no hay información. De modo que no me queda otro remedio que esperar.

El tiempo avanza lentamente, como un cortejo fúnebre. Vuelvo una y otra vez, en mi mente, como si de una película se tratase, sobre la secuencia de acontecimientos que había divisado desde la periferia extrema de mi visión. Con cada repetición imaginaria, lo que me sorprende es el carácter superfluo del acontecimiento, su total estupidez y carencia de sentido.

Hasta este momento, no me he permitido pensar en las consecuencias. Lo único que he hecho es establecer en mi mente tres categorías formidables –muerta, herida grave, herida leve– e intentar clasificar el acontecimiento que conozco en una de las tres. Pero ahora empiezo a preguntarme qué pasará si... ¿Qué será de su hijo y su pa-

drastro si ella muere o resulta herida? (Me ha dicho que ella es la que mantiene a la familia y que sus únicos ingresos provienen de su actividad como traductora autónoma en el departamento de enciclopedias de una gran editorial.)

Al cabo de varias horas, llega una enfermera para decirme que las pruebas han concluido y que sus heridas no son «mortales». Media hora después, un médico bajito y calvo me informa de que se ha salvado por los pelos, que está relativamente ilesa y que ahora, ya consciente, puede verme.

Le agradezco efusivamente la información, le doy la mano, y él me lo permite. Pero no se va, sino que me examina más de cerca y empieza a preguntarme sobre mi relación con ella. Al principio pienso que quizás está excediendo los límites de la curiosidad profesional justificable. Después me pregunto si su interés tiene que ver con quién se hará cargo de los costes médicos.

Sin embargo, me tranquiliza descubrir que su interés se debía a algo bien diferente.

–Durante el examen médico –explica– descubrimos que su amiga probablemente no ha tenido una atención médica apropiada en los últimos tiempos.

–¿Ah, sí? –replico, perplejo.

–Sí –dice rascándose la mejilla y el mentón–. Sus heridas son leves: muchos hematomas, pero ningún hueso roto. Pero hay algo más, una especie de cansancio profundo que desea ignorar, insistiendo en su capacidad para el trabajo duro prolongado, lo cual agrava el agotamiento.

–Me lo imagino –comento, recordando las múltiples ocasiones en que ella insistía en subir andando la cuesta hasta la parada del autobús–. Así que según usted necesita descanso.

–Sin duda, varias semanas de descanso en la cama como mínimo. –Pero permanece junto a mí, como dudando si decirme o no algo más. Al fin, comenta–: Debo añadir que habría que examinar muchas otras cosas. Pueden ser síntomas de algo más profundo, pero no sabemos. Le he dicho que necesita un examen médico exhaustivo e inmediato. Pero hay algo más, aunque realmente no sabría decirle qué.

Contemplo la posibilidad de responder: «¿No puede o no quiere?». Pero después razono que es asunto de Natasha, no mío.

–¡Buena suerte! –exclama, mientras recorro el pasillo de la sala hacia la habitación de Natasha.

Está cubierta de vendajes por todas partes, pero alerta y bastante animada, teniendo en cuenta lo que ha sufrido y el aprieto en que se encuentra ahora.

–Natasha –digo con nerviosismo–, el médico dice que necesita varias semanas de descanso.

–¡Oh! –replica airosa–, dentro de unos días estaré fenomenal. Lo que quiere decir es que tardaré unos días en quitarme los vendajes y aparecer de nuevo en público.

–No –digo, negando a la vez con la cabeza–, al parecer no es eso lo que dice el médico. Me ha dicho que cuando la examinaron le encontraron varias cosas que pueden ser graves.

De pronto, percibí en su cara una expresión que no había visto antes, de determinación, o quizás de obcecación.

–No vamos a volver a vivir sin un techo donde cobijarnos –murmura, en parte para sí–. ¡Antes prefiero morir!

Me despido antes de que empeore nuestra conversación, que ya está en un momento delicado. Además, tengo la sensación de que no quiere que conozca a su familia, y ésta debe de estar a punto de llegar. Cuando me marcho, me grita:

–¡Ya le llamaré para decirle cómo estoy!

La abandono a su suerte, en la cruda realidad de su situación, y atravieso el aparcamiento del hospital intentando encontrar adjetivos que caractericen su conducta: «¿Optimista? No. ¿Indómita? No. ¿Tenaz? No...». Además, me maravillo de lo que Grice denominaría *implicatura* de su movimiento lingüístico desde la necesidad de un examen médico más riguroso, hasta la posibilidad de que esto la lleve a perder su casa. Todos los pasos intermedios se han omitido: el diagnóstico aleccionador, la incapacidad para trabajar, la pérdida de ingresos, la expulsión del apartamento. Es como un vuelo de un lado a otro del abismo. Entonces pienso en lo que hago y me avergüenzo. Es una preocupación enfermiza; es una aflicción. Surgen asociaciones literarias que llenan el vacío: Merton Densher y Millie Theale en *Las alas de la paloma*; Philip Quarles y (¿era Lucy Tantamount?) en *Contrapunto*... Lucho por disipar de mi mente estas situaciones irrelevantes, esquemáticas y ficticias, y sustituirlas por las situaciones reales, los verdaderos guiones de nuestras vidas. Está claro que la vida es esclava del pensamiento, y el tiempo es el juguete de la vida y los juguetes deben detenerse.

Séptima visita

Pasan dos semanas, suena el teléfono, y las cosas intentan reanudarse en el punto donde habían quedado. Natasha está «fuera de servicio», según sus propias palabras: debe quedarse en casa durante al menos unas cuantas semanas. ¿Debo ir a visitarla a ella y a su padrastro, y retomar, durante la visita, algunos hilos sueltos de las anteriores conversaciones? Sí, por supuesto. Es como si ella se hubiera apoderado de la parte procedimental de la investigación, y sin eso, ¿cómo puedo continuar? Debo luchar por conseguir que no se aferre tanto a mí. Parte de su dependencia de mí se debe a mi compasión por ella y por su estado actual. ¿He sido víctima de una falacia informal, el recurso a la lástima? Quizás. Pero estoy decidido a reafirmar mi control sobre mi propio razonamiento complejo y a no subcontratar parte de él a otra persona.

En el autobús hacia la ciudad, intento imaginar cómo será su padrastro. No encaja ninguno de mis modelos cinematográficos, así que pienso en mi imagen de Kandinsky, pero tampoco concuerda. ¿Balanchine? No, rotundamente no. ¿Igor Stravinsky? Ésa sí es una posibilidad. Reflexiono sobre ella cuando llegamos a la terminal de autobuses de Port Authority.

Resulta ser totalmente distinto de Stravinsky, pero tiene cierta semejanza con Nabokov; me refiero a Vladimir, no al compositor ruso Nicolás, aunque esto, a su vez, me recuerda (por seguir mencionando nombres) una larga conversación que tuve en una ocasión con la atractiva mujer de Nicolás, conversación que me pareció una llamada de socorro. Pero no es ni Nicolás ni Vladimir, sino un hombre inteligente e ingenioso, aunque bastante mayor ya y quizás con salud precaria. Tiene una mirada penetrante, sin llegar a ser hostil, y maneras elegantes sin llegar a ser afectadas. Tal como yo lo veo, per-

tenece a la tradición de los caballeros europeos cultos, tan típicos de Florencia, Madrid o París como de Leningrado o Moscú.

Natasha se ha levantado de la cama para la ocasión. Está descansando en el sofá, envuelta en una bata de terciopelo voluminosa. Evita el diálogo de circunstancias y se afana una y otra vez por guiar la conversación hacia Davydov. Pero su padrastro siempre consigue interrumpir de un modo amable e inobjetable, y es esta curiosidad, más que la de ella, lo que tiende a definir el plan del día.

–Mi hija me ha hablado de su interés por Davydov –comenta mientras bebe un vaso de té. Me mira expectante y yo quiero responder a su pregunta, pero al mismo tiempo, intento asimilar la habitación, donde el magnífico samovar ha adquirido una presencia tan dominante. Los marcos de hierro forjado de fotografías y retratos, el grácil escritorio con una carta a medio escribir en la página abierta, los adornos, decididamente continentales, y las baratijas que llenan los estantes, el juego de té de porcelana y plata, hasta un arcón de madera que él designa afectuosamente con la palabra «schopchik» o algo así. Se respira una atmósfera de la Rusia cotidiana del primer cuarto del siglo XX, quizás en más de un sentido, un siglo que conoció a Kerensky, Trotsky, Lenin, el zar, testigo de Pavlov y Vygotsky, el futurismo, el impresionismo, el grupo el Jinete Azul, *La consagración de la primavera*, Mandelstam y Pasternak.

Desconcertado, al fin logro decir:

–Apenas lo conozco. He leído sólo dos tercios de su único libro y, al parecer, gran parte de su teoría está en la parte que no he leído todavía, porque no está traducida. Por supuesto, me interesa también Vygotsky.

–¡No, no, eso no puede ser! –dice riendo entre dientes–. Pronúncielo como si se escribiera Vy-*gut*-sky. Vy-*gut*-sky.

Avergonzado, comento que, por algún motivo, el propio Vygotsky cambió la antigua forma del apellido familiar, Vygodsky, forma que su hija, que todavía vive en Moscú, ha retomado.

–¿Por qué cree que lo hizo? –pregunto.

El padrastro de Natasha me sonríe con picardía.

–A lo mejor no quería que «dios» formara parte de su nombre –responde.

–¡No digas tonterías! –interviene Natasha, dirigiéndose a su padrastro con mayor descaro que a mí en otras ocasiones.

–Nosotros y nuestros nombres tenemos una relación muy extraña –comento, en defensa de su padrastro–, y es perfectamente imaginable que una persona cambie de nombre para inducir algún cambio mágico en sí mismo.

–Y en este caso, ¿qué podría ser ese cambio? –pregunta Natasha.

–Bueno –continúo, aceptando el endeble camino que me veo forzado a seguir–, Vygotsky, Vy-*gut*-sky, parecía impresionar a la gente por su carácter carismático, o incluso prometeico. Tal vez no quería tener nada que ver con el carisma; tal vez quería una admiración basada en la razón más que en la fe. Quizás la persona que tiene la palabra «dios» en su nombre corre el riesgo de concebirse como un dios, y como dice Louis MacNeice en algún lugar: «No dejéis que se acerque a mí el hombre que se cree dios».

Nadie quiere continuar con este tema de conversación; preferimos dejarlo morir. Tras un apropiado silencio, el padrino de Natasha me dice:

–Usted escribe libros de filosofía para niños.

–Mmm... Digámoslo así: escribo libros que animan a los niños a hacer filosofía. No la hago ni la escribo para ellos.

–¡Es estupendo! ¡Me gusta la idea! –comenta–. ¿Qué le llevó a dedicarse a algo así?

–El enfoque histórico –responde Natasha rezongona.

–¿Por qué no? –digo dirigiéndome a ella. Pero volviéndome hacia su padrastro, añado–: He intentado responder miles de veces a esa pregunta y cada vez se me ocurre una respuesta diferente. Todas son verdaderas, pero cada una de ellas sólo es un fragmento de una verdad que nunca se determinará por completo.

–¿Nunca? –pregunta Natasha, escéptica.

–Nunca –insisto–. La experiencia no puede volver a repetirse, y los documentos que pueden atestiguarla o ilustrarla son casi inexistentes.

–¿Quiere decir –pregunta el padrastro– que fue como lo que Buber denomina «suceso único»?

–Todo sucede sólo una vez –replico–. Pero algunos sucesos son más «únicos» que otros. –Él sonríe en señal de aprobación y ella frunce el ceño ante mi chiste.

–No te gusta que esté monopolizando la conversación con tu invitado –dice el padrastro a Natasha–. Lo siento. Sólo quiero que se sienta en su casa. –A continuación se dirige a mí–: Por favor, lláme-

me Maxim, Matthew. Y antes de que Natasha y usted vuelvan a su Davydov, sólo quisiera tratar por un momento el asunto del que hablábamos: qué le llevó a escribir estos libros.

–Maxim –murmura Natasha–, no quiero oponerme a este tema. Cualquier cosa que tratéis está bien para mí. Podemos volver a Davydov un poco después. Un poco antes, un poco después, no importa. Al fin y al cabo, mi área de preocupación es el procedimiento, no la materia temática. –Observo que, en presencia de Maxim, el acento extranjero de Natasha es mucho más marcado.

–Así que, Matthew –dice Maxim con cordialidad–, ¿por qué filosofía en forma de novelas? ¿Por qué filosofía en forma de conversación?

–¿Por qué filosofía en forma de niños? –pregunto sonriente–. Todas estas cosas cobran sentido desde un punto de vista y son absurdas desde otro. Pero a decir verdad, no puedo evitar sentirme algo avergonzado. Mis pobres relatos están concebidos como trampolines del diálogo filosófico, y son terriblemente didácticos. No son comparables, en ningún sentido, a las verdaderas novelas, que están ideadas para ser leídas, no para ser habladas o representadas.

–¿Diría usted que es ése el caso de *Los hermanos Karamazov*?

–¿Ve por qué me avergüenzo? –grito–. Una novela filosófica no puede compararse con *Los hermanos Karamazov*.

–No ha respondido a mi pregunta. ¿Está escrita para ser leída?

Observo el samovar.

–Leí en alto en una ocasión *Los hermanos Karamazov* desde el principio hasta el final.

–¿Y?

–Brillaba como una joya en la oscuridad.

Complacido, Maxim me dirige una mirada alentadora y comenta:

–Sí, es una verdadera novela filosófica, por oposición a las verdaderas novelas que contienen reflexiones filosóficas, como algunas de Mann o Tolstoi, o las novelas que están escritas desde un punto de vista filosófico específico, como las de Sartre, Camus y De Beauvoir. ¿Diría usted que sus relatos pertenecen a alguno de estos dos tipos?

No –respondo, con bastante timidez–, no tienen ningún punto de vista concreto ni contienen muchas reflexiones filosóficas. Por otra parte, apenas tienen personajes y trama. Supongo que son un género diferente.

–¿Tal vez como *El principito*?

–¡No! –exclamo–. *El principito* es una obra de arte. Como *Charlotte's web*. Pero creo que son obras que nacen de una perspectiva filosófica concreta y están diseñadas para cautivarnos en la aquiescencia de esa perspectiva, y no para hacer filosofía por nuestra cuenta.

–Así que las suyas son más como... déjeme pensar... más como... ¿qué diría usted, las obras de Platón?

Empiezo a ver que detrás de la capa externa de Maxim se oculta un formidable interrogador. Decido estar en guardia. La comparación con Platón es una trampa para los incautos, al igual que la comparación con Dostoievski.

–Claro –digo cautelosamente–, utilicé las primeras obras de Platón como modelo. A veces intentaba parafrasear partes, como cuando Mickey parafrasea en *Suki* el último gran discurso de Trasímaco en *La República*. O a veces intentaba entrelazar la construcción de destrezas y la formación de conceptos como hace Sócrates, por ejemplo, en el *Eutifrón*.

–Entonces, ¿está usted de acuerdo en que sus obras no tienen valor literario?

Dudo antes de contestar a esta pregunta obviamente compleja. Al fin, digo:

–Tendemos a clasificar las cosas según lo que podemos hacer con ellas. Por ejemplo, piense en lo que consideran literatura los profesores ingleses. Son esas obras que pueden servir para que sus alumnos aprecien los valores literarios. Por ello los profesores ingleses raras veces dicen algo bueno de Platón: sus obras no se prestan a una valoración o crítica literaria, en ese sentido. Como le decía a Natasha no hace mucho, los profesores ingleses estudiarán tal vez la amistad entre, pongamos, Horacio y Hamlet, pero raras veces analizarán el concepto de amistad en sí. Para ellos, hacer eso supondría adentrarse en el territorio extranjero de la filosofía propiamente dicha.

Natasha, que garabatea furiosamente en su maletín, asiente con vehemencia.

–¿Tenía usted algún otro modelo de diálogo filosófico además de Platón? –añade Maxim.

–Sí, sin duda, sobre todo *El sobrino de Rameau* de Diderot, pero también *El sueño de D'Alembert* y el *Suplemento al viaje de Bougainville*.

–Y aunque niega las ambiciones literarias, ¿tenía algún otro modelo literario en mente?

–Bueno, algunas *romans à clef* me hicieron ver las posibilidades de tratar las ideas del mismo modo en que se trataba en ellas a las personas. Me refiero, por ejemplo, a las novelas de Aldous Huxley que he mencionado hace un momento, o las novelas de John Erskine, cosas como *La vida privada de Elena de Troya*, o *Lancelot*, y algunas novelas de D. H. Lawrence.

–¿Y qué me dice de la sustitución de la prosa académica formal por la conversación informal? ¿Cuál es el origen de esta decisión?

–Esta sustitución de lo esotérico por lo exotérico ha sido un proceso constante desde el inicio de la Reforma, cuando se difundieron las ediciones populares de la Biblia. En el siglo XX, se observa en todos los ámbitos la generalización de la informalidad; piense, por ejemplo, en el modo en que Bing Crosby y Fred Astaire sucedieron a los cantantes y bailarines formales del primer cuarto de siglo, a través de un estilo conversacional sencillo que les permitió dominar el cuarto de siglo siguiente.

–¿Así que es Bing Crosby y Fred Astaire, y no la naturalidad de Chejov?

–Bueno –respondo con rapidez–, sólo he citado sus nombres a modo de ejemplo. Podía haber mencionado también a William Carlos Williams o Montale. O podía haber aludido a la sentencia de Bruner de que nada se enseña con integridad en ningún nivel, como algo que legitima la traducción de la filosofía al lenguaje de los jóvenes.

–Maxim –susurra Natasha–, ya lo has tenido bastante tiempo. Ahora me toca a *mí*.

¿No hablábamos de ausencia de formalidad? Pues debo mencionar su ausencia sorprendente en la relación de este padrastro y esta hijastra. Parecen viejos amigos. Las suspicacias de Boris luchan por reafirmarse, pero yo lucho por expulsarlas de una vez por todas de mi mente. No tengo dudas de que, en presencia de Maxim, Natasha es una persona diferente, pero eso era, hasta cierto punto, esperable.

–Bien –digo, dirigiéndome a Natasha–, volvamos al futuro. Una vez más a Davydov, ¿vale? –extiendo algunas notas en la mesa de café que tengo delante.

–Como quiera –dice Natasha–. Creo recordar que usted dijo que quería retomar su concepto de *resolución de problemas*. ¿Es éste el término? No lo recuerdo exactamente.

–Lo utiliza ocasionalmente, citando a Bernshtein, quien dice que los cuerpos animados están orientados al futuro. Actúan, en lugar de

reaccionar. Exploran, y este «movimiento vivo» puede denominarse «resolución de problemas» (Davydov, 1988a: 31). Davydov comenta que «el movimiento vivo es la mente» (ibíd.: 32).

–¿Le parece adecuado este tipo de formulación? –pregunta.

–Bueno, es un poco de andar por casa, digámoslo así. Recuerda a los pragmatistas: Peirce, Mead, y hasta cierto punto Dewey. Sostienen que el pensamiento surge de la conducta bloqueada. El organismo puede encontrarse con que su modo habitual de enfrentarse al entorno no funciona y, en consecuencia, se siente frustrado. Pero entonces se pregunta si da por sentado algo erróneamente. Quizás alguna de sus creencias o presuposiciones no examinadas es errónea y requiere ser cuestionada. Por tanto, intenta actuar de modos no dictados por dicha creencia. Cuando el problema se resuelve, una nueva creencia sustituye a la anterior y se reanuda la conducta.

–De modo que el pensamiento se origina en la duda, pero también se desarrolla a lo largo de la resolución del problema, a medida que probamos imaginariamente nuestras soluciones hipotéticas.

–Eso suena más a Dewey –comento.

Natasha se ríe y, al tiempo, se gira para acomodarse en el sofá.

–Bueno, pero también a Galperin, que dice que el pensamiento es esencial cuando nos enfrentamos a un problema o tarea único, más que a uno ordinario. En tales casos, sólo podemos afrontar el problema si nuestra acción va precedida de pruebas concebidas como imágenes (Davydov, 1988a: 33).

–De acuerdo, y Davydov cita el libro de Makhmutov, *Problem-based teaching*, sobre ese mismo punto. De hecho, ése es el lugar donde Davydov presenta una caracterización de la mente humana y animal como «la construcción de imágenes de realidad objetiva y la exploración y comprobación del fundamento de tales imágenes de movimientos y acciones, cuyo rendimiento controlado conduce a la satisfacción de las necesidades percibidas» (1988a: 33). ¿Necesitamos dedicar más tiempo a este punto?

–No, sigamos adelante.

–De acuerdo. Entonces Davydov toma una sentencia axiomática de Vygotsky, que dice que la enseñanza precede, modela y estimula el desarrollo mental del niño. Esto conduce a Davydov a desarrollar la idea de la enseñanza como «experiencia formativa», que tiene cierta semejanza con la caracterización, por parte de Dewey, de su propia filosofía como experimentalismo.

Natasha asiente.

–El experimento formativo –dice–, por lo que recuerdo de su conferencia sobre ese tema, supone que el profesor investiga al tiempo que enseña. El profesor/investigador interviene activamente en los procesos mentales de los niños estudiados y suscita nuevas formaciones mentales a través de dicha intervención (Davydov, 1988d). Davydov lo denomina «un experimento de modelación de génesis» (ibíd.: 53), y Vygotsky se refiere a él como «la aplicación del método genético-causal» (citado en ibíd.: 52). El objetivo es impulsar a los niños hacia nuevos niveles de desarrollo de capacidades, y al mismo tiempo, estudiar las regularidades del desarrollo mental en el movimiento progresivo.

–¿Ha influido usted –pregunto a Natasha– en la investigación de Davydov sobre el experimento formativo?

–Por supuesto que sí –interviene Maxim, pero Natasha le dirige una mirada dura y Maxim guarda silencio.

Natasha inclina hacia atrás la cabeza y explica:

–Yo era miembro del equipo de investigación encargado de la supervisión general de Elkonin y Davydov. El proyecto se desarrollaba en la Escuela 91 de Moscú, así como en Jarkov. Yo estaba en la rama de Jarkov y daba clase en los cursos inferiores, de primero a tercero. Otros profesores enseñaban en los restantes cursos, de cuarto a octavo.

–¿Así que, en calidad de profesora/investigadora, dirigió experimentos formativos para ver si podía verificarse la teoría de Vygotsky sobre el papel de la enseñanza en el desarrollo?

–Sí. El proyecto duró 25 años, de 1959 a 1984 (Davydov, 1988d: 54-55).

–¿Y los resultados experimentales?

–Fueron excelentes. Los grupos experimentales superaron de manera significativa a los grupos de comparación, incluso en la enseñanza del arte (Davydov, 1988e: 15). –Natasha vuelve a mover la cabeza como antes y añade–: No hay ninguna etapa de mi vida de la que me sienta más orgullosa que los años dedicados a la investigación. Pero ya basta. ¿Qué otros aspectos de la resolución de problemas desea revisar?

–Unos cuantos –respondo–. Por ejemplo, la planificación. El profesor/investigador ayuda a los niños a formular planes de acción.

–Correcto. Davydov piensa que existe una correlación directa entre el dominio de la planificación de los niños y el dominio de su eje-

cución y expresión (1988e: 14). –Con un ápice de irritación añade–: ¿De qué se ríe?

–De que, aunque no estemos haciendo una enseñanza recíproca, *sí estamos* haciendo una investigación recíproca. –Vuelvo a mi estilo solemne.

–¡Por favor! –me ruega–. Me estoy cansando. ¿Podemos acabar con este tema?

–Bueno, la planificación conduce a algo que Davydov denomina modelación, pero no estoy seguro de qué quiere decir con ello. Afirma que en el núcleo del objeto de investigación (que supongo que denominará materia sujeto de indagación) hay una relación general que puede expresarse en un concepto teórico apropiado (1988c: 31). Los alumnos, en el proceso de aprendizaje, son estimulados para que intenten expresar esta relación universal, ya sea a través de un medio gráfico o verbal. Esto es lo que significa *modelación*, al parecer. Pero centrándose en la relación en sí, se estimula a los alumnos a realizar transformaciones del modelo (ibíd.). ¿Puede aclararme un poco todo esto?

–No me parece que sea tan difícil u oscuro –replica–. El profesor define una tarea...

–¿Los niños –interrumpo– no buscan el problema por sí mismos?

–Puede que sí, puede que no –responde Natasha bruscamente–. Pero en cualquier caso, el profesor les anima a que hagan su propia planificación. El profesor sólo plantea ciertas condiciones que deben respetar los alumnos en la tarea en cuestión.

–Estoy confuso. ¿Puede darme algún ejemplo?

–Por supuesto. Suponga que es una clase de arte. El profesor puede decir: «Ahora, las condiciones de la tarea son que tal cosa está en movimiento y tal otra está inmóvil» (Davydov, 1988e: 12).

–¡Ah! –exclamo–. ¡Es eso! Así que los requisitos iniciales conllevan una oposición conceptual principal, como en la filosofía presocrática: permanencia frente a cambio, movimiento frente a quietud, lo eterno frente a lo temporal, y así sucesivamente. Son el tipo de dilemas conceptuales que planteamos a los niños cuando leen *Kio y Gus*. Son el tipo de criterios binarios de que hablo cuando comento el pensamiento creativo de *Thinking in education*.

Natasha parece divertirse con mi arrebato.

–Déjeme seguir –dice con firmeza, después de perder por un momento la página que examinaba–. Los alumnos hacen sus planes por

medio de recortes de papel, formas de ángulos rectos que dividen entre móviles y estáticas. (Los que son espectadores tienen que averiguar cuál es cuál. También intentan adivinar el contenido de las imágenes a partir de la disposición de las formas.) Los niños debaten las posibles soluciones. Reordenan las formas para encontrar, si son capaces, el mejor modo de transmitir el plan de cada imagen (Davyov, 1988e: 12-13).

–Sí –respondo con rapidez–, ahora lo recuerdo. Es ahí donde los estudiantes juegan al papel de artista y espectador, y tienen que intercambiarse sus respectivos papeles. De ese modo, *controlan* el proceso creativo (ibíd.: 13).

–Exacto. Como dice Davydov en algún lugar... Aquí está: «El control consiste en determinar la correspondencia entre otras acciones de aprendizaje y las condiciones y requisitos de esta tarea de aprendizaje concreta» (1988c). Por ejemplo, los estudiantes pueden aprender a hacer una determinada medición, que comporta una serie de operaciones. Después el profesor cambia una de las operaciones, y lo hace, por ejemplo, de manera incorrecta. Si los alumnos están controlando de manera efectiva su trabajo, serán capaces de comprender por qué los resultados, esta vez, son diferentes, y qué se debe hacer para corregir la medición (Davydov, 1988d: 33).

Veo que Natasha está ya muy fatigada y, cuando digo que me voy, Maxim me lanza una mirada de agradecimiento que sugiere que deseaba la iniciativa desde hace un rato.

En el autobús de vuelta desde Nueva York, reflexiono sobre qué significará para Davydov que «se construya un sistema de tareas concreto que pueda resolverse de un modo general» (1988c: 31-32). El atisbo de comprensión que comienzo a tener deriva de mi utilización del manual de filosofía para niños como una analogía. En el manual, identificamos primero un concepto (por ejemplo la amistad) y después aportamos ejercicios y planes de discusión que concretan el concepto, considerando varias manifestaciones posibles del mismo. De pronto me encuentro ya en la parada de autobús de la universidad, tarareando un pasaje de *La Traviata* que no sé de qué modo se me ha alojado en la mente.

Octava visita

Como no recibo noticias de Natasha la semana siguiente, decido llamar. Maxim responde y dice que el estado físico de Natasha ha empeorado algo, así que la ha convencido de que ingrese unos días en el hospital. No me da ninguna pista sobre el tipo de dolencia que padece.

Cuando comento esto a Teri, me sugiere que envíe a Natasha una tarjeta deseándole una pronta mejoría, y añade:

–Por cierto, ¿llegasteis a resolver todas esas cuestiones que planteó Boris sobre Natasha?

–¡Ah, sí! –respondo–, todas. Y Boris acepta que estaba equivocado. Confundió a Natasha con su madre, quien realmente sí trabajaba para la NKVD, o la OGPU, o como se llamase entonces.

Teri frunce el ceño.

–Hay una cosa que me preocupa todavía –comenta–. El hecho de que su padre muriera en Smolensk. Si la guerra acabó en 1945, Natasha tendría que tener como mínimo 45 años. Y me dijiste que era treintañera.

–Llamaré a Boris.

–Me pregunto cuándo te darás cuenta de que tu amigo Boris no es exactamente un modelo de fiabilidad –dice Teri con desdén.

Llamo a Boris de todas formas, y me tranquiliza una vez más, diciéndome que estaba completamente equivocado en relación con Natasha y que sus acusaciones contra ella eran no eran válidas.

–¿Y lo de su padre en Smolensk? ¡Eso significa que tendría que tener al menos 45 años!

–No, para nada –replica Boris–. No murió en la guerra. Murió en un accidente de aviación, en Smolensk, en 1971.

Cuelgo y comento a Teri lo que ha dicho Boris.

–¿Ves? –digo triunfante–. Sólo era un caso de identidad equivocada.

Teri me lanza una mirada escéptica, pero no dice nada.

Llamo varias veces durante las semanas siguientes, pero Maxim aporta muy poca información. Sólo dice que Natasha sigue sometiéndose a diversas pruebas en el hospital.

Pero un día llamo y contesta la propia Natasha. Parece casi animada.

–Sí –dice–. He vuelto. Necesitamos acabar nuestro proyecto. Me temo que no estoy bien para trasladarme. ¿Podría venir usted?

Su apartamento, situado hacia la altura de la calle 90 en la zona oeste, es un edificio descuidado de piedra rojiza. Está en el tercer piso. Es un apartamento de estructura de «ferrocarril», con un pasillo largo y oscuro y puertas cerradas a cada lado, que dan a una sala de estar espaciosa y de techos altos. (Por algún motivo, la primera vez que vine, la sala de estar fue la única parte del piso que registré en mi mente.)

Maxim me ofrece café y cruasanes, y me acomodo en el mismo cómodo sillón que ocupé en la última visita. Pero a Natasha no le gusta perder el tiempo.

–He hablado con Boris –me anuncia, para mi sorpresa.

–¿Sí? –es todo lo que se me antoja decir.

–Me dice que hizo algunas acusaciones contra mí.

–Sí, así es, pero ya está todo resuelto. No creo necesario hablar de estas cosas, y estoy seguro de que no debe de ser agradable para usted. –No sé adónde lleva Natasha la conversación, pero me temo lo peor.

Deja caer la cabeza por un momento, luego la levanta y me mira directamente.

–Usted debe saberlo –dice.

–¿Debo saber qué?

–Mi madre trabajaba para ellos. Es verdad. Y no la obligaron. Lo hacía porque creía en ello.

No digo nada. Dirijo una mirada fugaz a Maxim, pero su cara es inexpresiva..

–Me vigilaban –prosigue Natasha–. Sabían que hablaba bien inglés y chino y que les podía ser útil, pero me dejaron sola. Entonces conocí a Mijail, y cuando quise darme cuenta, ya estaba embarazada de Sergei. Cuando Mijail me dijo que no podía casarse conmigo, me hundí en la desesperación. Me dije que no podía quedarme en el mismo país con él. Pero no tenía dinero, y Maxim ya se había ido a Esta-

dos Unidos. A medida que empeoraba mi situación, me iba desesperando cada vez más. Me dirigí al gobierno para preguntar si podía obtener algún trabajo en Estados Unidos, en la embajada soviética, como traductora. Me dijeron que no, pero que tenían una contraoferta. Era un trabajo en China. No le diré en qué consistía exactamente, pero lo único que pensé es: «De tal palo, tal astilla».

–¡Pero Boris tenía razón! –exclamo–. Me siento como si estuviera en una montaña rusa.

–Se lo aseguro –dice Natasha–. Tenía la misma sensación. Todos los días haciendo cosas peligrosas, cosas arriesgadas.

–¿Mientras estaba embarazada de Sergei?

–Mientras estaba embarazada de Sergei. Fue un alivio cuando por fin nació, y me autorizaron a buscar otro trabajo. Entonces fue cuando entré como corresponsal soviética en Pekín, aunque le aseguro que, durante bastante tiempo, tuve que hacer mucho más que entregar artículos de prensa.

–¿Y después? –pregunto.

–Después no tengo nada nuevo que contarle. A decir verdad... –hace una pausa para sonreír y terminarse el café–, me siento muy bien por haber sido capaz de decirle la verdad.

–¡Estupendo! –comento–. Y ahora, ¿volvemos a Davydov?

Natasha no parece muy entusiasmada con la idea.

–Sé que hay muchos aspectos de su obra que todavía no hemos tocado, pero Maxim se muere por tratar otro tema, y me pregunto si no podemos dejar a Davydov solo por ahora.

–Por mí está bien –respondo–. ¿Maxim?

Maxim parece absorto en sus pensamientos, pero al mencionar su nombre, de pronto se sobresalta.

–Sí, sí –replica–, tengo una pregunta para usted. Quiero saber si había leído usted a Bajtin antes de escribir sus novelas para niños.

–No –respondo–, en absoluto. ¿Por qué lo pregunta?

–Me interesa la *voz* que adopta usted, la voz del narrador.

–En realidad –puntualizo– los cuatro primeros libros que escribí son para niños de once a diecisiete años, y son los únicos que tienen narrador. Los otros tres, para niños más pequeños, están escritos en primera persona. E incluso en el caso de los cuatro primeros, el narrador no desempeña un papel muy importante.

–Sí –dice Maxim–. Cuando leí *Harry* por primera vez, pensé que el narrador podía ser un niño de la edad de Harry.

–Incluso en *Harry*, intentaba librarme de la voz dominante del narrador y de su punto de vista –explico–. Los niños pueden percibir esa voz como intimidatoria. Cuando la oyen, ya no se sienten libres para pensar por sí mismos. Recuerdo esos experimentos que dirigió el científico cognitivo Jill de Villiers en el MIT, en los años ochenta, creo, con niños en edad preescolar. Al principio los exponían a un adulto que cometía muchos errores gramaticales al hablar con ellos. Pero los niños parecían no advertir sus errores. Luego les presentaban una encantadora muñeca parlante que contenía un micrófono secreto. Cuando la muñeca hablaba, su conversación estaba también plagada de errores gramaticales. Pero entonces los niños señalaban los errores de la muñeca, indicando las reglas que infringía. Ahora eran *ellos* la voz dominante.

–¿Qué dicen los profesores de lengua y literatura inglesas sobre sus libros? –pregunta Natasha.

–Bueno, algunos intentan ser amables y dicen que a los alumnos no les gustan los libros, que les parecen aburridos. Después los mismos profesores añaden comentarios del estilo de: «Por supuesto, *están bastante* mal escritos».

–¿Le molesta que digan eso? –pregunta Natasha.

–Bueno, ellos piensan que su función primordial es conseguir que los niños *aprecien* la mejor literatura que existe, de modo que no ven con muy buenos ojos los modelos pobres. Cuando pregunto si les gustaría que sus alumnos aprendieran a leer de un modo más *crítico*, parecen muy afligidos.

–¡Claro! –exclama Natasha–. ¿De qué sirve ser capaz de leer críticamente, si no puedes apreciar los valores de lo que lees? Ambas destrezas son necesarias.

Con una tenue sonrisa, Maxim vuelve a su asunto sobre Bajtin:

–¿Así que sus libros para alumnos más pequeños sólo contienen diálogo y no narración, para evitar lo que Wertsch, siguiendo a Bajtin, llama «la voz de la racionalidad descontextualizada»?

–Sin duda –respondo–. Es la voz en la que los objetos y acontecimientos se representan en términos de categorías formales, lógicas e incluso cuantificables. Estas categorías están descontextualizadas. Su significado deriva de su posición en teorías abstractas que son independientes de los contextos discursivos concretos. Por ejemplo, el significado de *cinco* es independiente del uso concreto, y es idéntico en los diversos contextos.

–Es la voz que adoptan algunos hombres –dice Natasha entre risas–, la voz crítica, fría, autoritaria, la voz de la lógica y la pura razón.

Comprendo que me están tomando el pelo, y no puedo evitar responder en la misma clave:

–¿Acaso no adoptan algunas mujeres la voz cambiante de la representación contextualizada, la voz que surge de su identidad personal y de las situaciones concretas en las que se encuentran?

–Está tratando esas dos voces como caricaturas –protesta Maxim.

–No exactamente –replico–, porque creo que son «tipos ideales» que nos ayudan a entender el pensamiento. Es decir, gran parte de nuestro pensamiento es un diálogo entre esas dos voces. Puede que esto sea un poco fuerte. Puede que deba limitarme al diálogo entre nuestras deliberaciones, cuando intentamos formarnos una opinión. En tales casos es cuando sopesamos y comparamos lo que se dice a través de formas contextualizadas de expresión con lo que se dice a través de la racionalidad descontextualizada.

–Así que –comenta Maxim– lo que me dice es que, en el pensamiento, existe una confrontación dialéctica entre estas dos voces, la voz descontextualizada y la contextualizada. ¿Y esta oposición de tesis y antítesis se supera a través de lo que usted denominaría «diálogo racional»?

–No digo que suceda siempre así –me apresuro a responder–. Muchas veces no. Quizás no sucede así la mayor parte de las veces. Pero las novelas se construyen de tal modo que presentan un modelo de diálogo razonable como el producto de la interacción de esas dos voces. Como he señalado antes, los niños necesitan modelos que les muestren cómo pensar. No basta con agudizar sus destrezas de razonamiento.

–¿La voz de la autoridad descontextualizada no es acaso resultado de la interiorización, y no muestra esto una conexión con Vygotsky? –pregunta Natasha.

–Hasta donde sabemos –dice Maxim–, Bajtin y Vygotsky nunca se conocieron.

–Pero podían estar ambos influidos por Weber –puntualizo–. La tesis de Weber de que la Reforma representó la interiorización de la autoridad externa era bien conocida en toda Europa, Rusia incluida, poco después de publicarse, en 1904 o 1905, más o menos en esas fechas. Me parece muy probable que Weber fuera la fuente de la idea de la interiorización de Vygotsky.

–¿Y de dónde pudo haberla tomado Weber? –pregunta Maxim–. ¿Tiene alguna idea?

–Posiblemente de Simmel. No sé. Ha pasado mucho tiempo desde la época en que investigué sobre Simmel, pero me parece que trató esta cuestión. La primera parte del ensayo de Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, se publicó tres o cuatro años antes que la *Sociología* de Simmel, pero Weber ya estaba familiarizado con las ideas de Simmel. De hecho, la idea clave de la reciprocidad, sobre la que nosotros, Natasha y yo, hablamos en la primera reunión, parece haber sido desarrollada de forma sistemática primero por Simmel y después retomada y formalizada por Weber. En el segundo cuarto del siglo XX, en pleno apogeo de las actividades de Vygotsky y Bajtin, la idea de la reciprocidad fue analizada por antropólogos y sociólogos como Malinowski, Lévi-Strauss y Talcott Parsons, mientras que Mead y Piaget examinaban el tema de la interiorización.

–Me sorprende –dice Maxim tras una sonrisa– que no mencione a Durkheim.

–Tiene toda la razón. Lo he olvidado. Durkheim desarrolló la idea de la interiorización de la autoridad externa en la última década del siglo XIX, casi al tiempo que Simmel la exploraba (1893) desde su ángulo mucho más microscópico. En cualquier caso, yo sólo intentaba situar a Vygotsky en una especie de marco histórico, para mostrar que tomó las ideas que flotaban «en el ambiente» de su época, les dio un giro decisivo, y las lanzó en una dirección completamente novedosa.

Maxim me ofrece más café, pero lo rechazo. Sirve un poco a Natasha, pero sin preguntar. Y mientras tanto me pregunta:

–¿Y por qué le interesa Davydov? ¿Es porque cree que hizo aportaciones significativas a la zona de desarrollo proximo de Vygotsky?

–Al contrario –replico con cordialidad–, ya no estoy seguro de que haya contribuido mucho en esa área concreta. El concepto de la ZDP ha sido aclamado como uno de los grandes logros de Vygotsky, pero algunos psicólogos cognitivos como Jonathan Tudge empiezan a descubrir ahora algunas limitaciones. Algunos comienzan a decir que el concepto tal vez supuso una aportación importante para la bibliografía teórica, pero que siempre se concibió y utilizó en la *práctica*. Quizás por ello Davydov parece haberse echado atrás en este punto.

–*Da* –dice Maxim entre risas–, pues repito: ¿Por qué le interesa Davydov ahora?

–Bueno, para responder a esta pregunta, tengo que esclarecer ante usted no sólo mis razones, sino también mis motivos. En cuanto a las primeras, no es ningún secreto que mi razón o propósito primario es hacer la filosofía accesible a los niños.

–¿Por el bien de la filosofía?

–No, o al menos no fundamentalmente, sino por el bien de los niños. Estoy absolutamente convencido de ello. En segundo lugar, ahora pienso que el principal tema de Davydov es el ascenso de lo abstracto a lo concreto. Y en tercer lugar, considero que ese concepto aporta un marco teórico para situar la filosofía para niños. No para situarlo todo, por supuesto, pero para situar una parte esencial de dicho programa.

–De modo que para usted no basta con haber producido una versión rediseñada de la filosofía que usted considera apropiada para los niños. Tampoco basta con mostrar que funciona en el aula, que los niños disfrutan y que con ella mejora significativamente su formación. Lo que parece decir usted es que los educadores y los psicólogos educacionales, que son los árbitros y custodios de los programas escolares, o al menos de los criterios con que se aceptan o rechazan tales programas con fundamentos teóricos, se posicionan en contra de su programa porque contradice las concepciones que ellos defienden sobre la educación.

–Sí, entre ellos sólo puedo invocar a una minoría de voces disidentes, la voz de Vygotsky y sus seguidores, sobre todo Davydov. Pero incluso éstos no reconocen necesariamente la consonancia o correspondencia entre lo que dicen que quieren y lo que les ofrecen.

Maxim mueve la cabeza lentamente de un lado a otro.

–Me temo que la mitad de la gente –comenta– considera todo programa educativo de cierto valor o integridad una panacea despreciable, y la otra mitad considera toda panacea despreciable una promesa de calidad pedagógica. No son críticos; carecen de criterio; no pueden tomar las decisiones necesarias.

–No estoy seguro –discrepo–. Pero quiero convencer a la gente de que la filosofía en la escuela primaria no es una monstruosidad; encaja en las tradiciones educativas, filosóficas y psicológicas, aunque no necesariamente en las más conocidas. Tiene un fundamento teórico y una base empírica. Por eso quiero aludir a esas tradiciones e invocarlas o recurrir a ellas.

Maxim se ríe y se da palmaditas en la rodilla.

–¡Buena suerte! Weber y Simmel son tan raros hoy en la sociología como Vygotsky en la psicología. Por supuesto, si fueran aceptados en todas partes, usted podría invocarlos y mostrar que su modelo es más coherente con los de esos autores que los enfoques aceptados actualmente en la educación. Pero hasta el momento, siguen siendo elementos ajenos al sistema, y así seguirá siendo, pienso yo, durante mucho tiempo.

Natasha, que ha dejado de tomar notas durante un rato, pero ha apoyado la cabeza en el sofá, con los ojos cerrados, ahora se incorpora para interrumpir:

–¡Maxim!

–Lo siento –dice Maxim, disculpándose–. Pero retrocedamos un poco. Usted parece decir que hay varias tendencias en la tradición académica y que cada generación aporta nuevos representantes de cada tendencia. Así, usted ve que el modelo de Davydov corresponde a la tradición de Vygotsky tanto como, pongamos, la composición de Prokofiev entronca con la tradición clásica. –Asiento con la cabeza y añade–: ¿Y quién entronca con la tradición de Mead, por ejemplo?

–Pienso que C. Wright Mills, aunque también hay defensores más recientes de la posición de Mead, como la psicología social interaccional o la sociología transaccional.

–¿Y hay algún representante contemporáneo de la posición pedagógica de Dewey?

–Son muchos los que dicen desempeñar esa función, pero yo tengo el *orgullo* de decir que la filosofía para niños es el único representante válido de las ideas pedagógicas de Dewey llevado a la práctica.

En este punto, Natasha abre los ojos.

–Por favor –dice–, quiero protestar por el modo en que caricaturiza su propia posición. La idea que se está formando Maxim es la de que su programa curricular no contiene nada más que ideas de Dewey puestas en boca de los niños. ¿Por qué lo describe así? He oído decir incluso que el objetivo de su filosofía para niños es adoctrinar a los niños con su filosofía personal. ¡Imagínese!

–No, no, Natasha, tiene razón. El programa curricular debe ser representativo de toda la tradición de la filosofía académica, al igual que una enciclopedia de la filosofía tiene que representar a todo filósofo, todo movimiento, y toda escuela de manera justa y desapasionada. Como director del programa, intento ser imparcial, de manera

que todos los puntos de vista tengan su turno de palabra, si se me permite mezclar un poco mis metáforas.

Maxim, que acepta mi chiste con una sonrisa pesarosa, pregunta:

–¿Volvemos a la idea del «punto de vista» un momento? Me gustaría analizarla algo más. Es decir, es un elemento crucial en la teoría de Mead, pero Wertsch parece incluirlo en la misma clase que los «papeles», que para él son conceptos de Mead, y que Wertsch considera abstractos y analíticos, en contraste con las formas más concretas de análisis de Bajtin.

–¡Me parece muy bien! –respondo–. Mire, no existen discrepancias entre Mead y Bajtin en este punto, aunque uno observa los puntos de vista en un plano abstracto y de desarrollo, mientras que el otro los observa en su particularidad. El asunto importante sobre el que arroja luz este enfoque es la cuestión epistemológica del papel de las perspectivas en la conformación del conocimiento objetivo.

–¡Oh, por favor! –gime Natasha.

–¡De acuerdo, de acuerdo! –le digo–. Déjeme decir esto. Observemos ese cuerpo de conocimiento denominado filosofía. Está constituido de muchas expresiones, cada una derivada de puntos de vista diferentes, y su objetividad radica en la totalidad. Y la filosofía de la escuela primaria está formada también por diversas expresiones, cada una de las cuales es un reflejo de las expresiones, de diversos matices, que conforman la filosofía académica. Es decir, se da una correspondencia biunívoca entre unas y otras.

–No –replica Natasha, moviendo también la cabeza en señal de disconformidad–, es una correspondencia de uno a muchos, no de uno a uno. –Entretenida con mi mirada de asombro, Natasha continúa, toma un ejemplar de *Harry* que estaba en la mesa de café, frente al sofá, junto a las restantes novelas para niños, y comenta–: Mire, elijo un fragmento, no completamente al azar, y se lo leo. Es del capítulo 17, el capítulo final:

> –Me parece –dijo Fran– que tanto Tony como Lisa pueden tener razón. No sé bien cómo decirlo, porque no lo he pensado bien hasta ahora. Pero he estado pensando, mientras estaba aquí sentada, en que todos nosotros estamos aquí en una clase. Y es la misma clase para todos nosotros. Y sin embargo... – Fran se detuvo–. ¡Oh, no sé!
>
> –Sigue, Fran –dijo amable el señor Spence–, ¿qué es eso que has empezado a decir?

–No sé cómo expresarlo –dijo Fran–. Pero es eso, yo estoy aquí, sentada al fondo de la clase, y usted está ahí en la parte de delante. ¿Y qué ve usted? Ve caras. ¿Y qué veo yo? Veo la parte de atrás de las cabezas.

–Y yo estoy sentada a un lado de la clase –intervino Anne–, y veo a todo el mundo de lado. Veo las caras de perfil.

–Bueno, eso es lo que quiero decir –dijo Fran–. Miramos a las mismas personas en la misma clase, y sin embargo lo que vemos es totalmente diferente.

–Así que lo que estás diciendo –dijo Anne– es que cada uno de nosotros está en el mismo mundo, pero ve las cosas muy diferentes. Pues es verdad que es así, porque cuando Laura y yo vamos juntas a clase de arte, aunque elegimos el mismo bodegón, sus dibujos salen muy distintos de los míos. Yo pienso que Fran tiene razón. Pienso que cada uno de nosotros vive en su propio mundo, que es diferente del de los demás.

Harry levantaba la mano entusiasmado. El señor Spence lo señaló a él.

–Anne –dijo Harry–, creo que no has interpretado correctamente a Fran. Es decir, no creo que sea eso lo que ella quiere decir. Sí, claro, desde el fondo de la clase, ve una clase llena de gente que le da la espalda, mientras que el señor Spence sólo ve caras. Pero el punto importante es que, si ella se pusiera en la parte de delante de la clase, sólo vería caras, y si el señor Spence fuera al fondo de la clase, sólo vería cabezas.

–Harry –dijo Lisa, ¿lo que intentas decir es que todos deberíamos intentar ver las cosas desde el punto de vista de los demás?

–Supongo que sí –dijo Harry.

–Bueno –exclamó Lisa, con los ojos brillantes–, ¿por qué no intenta nadie entender mi punto de vista? Yo estoy en desacuerdo con vosotros, y de repente todos me acusan de que estoy al margen de la clase, o de que soy una esquirola, o algo así.

–Lisa –dijo el señor Spence–, no creo que aquí nadie te haya insultado o acusado de estar al margen de la clase. El problema es que nunca nos has explicado en qué no estás de acuerdo. Me gustaría que lo hicieras, sólo una vez más. Queremos ver las cosas desde tu punto de vista, Lisa, pero no nos has explicado cómo es.

–No creo que sepa, señor Spence –dijo Lisa, intentando mantener la voz serena, sin mucho éxito.

–Creo que ya sé lo que intenta que haga –digo cuando Natasha concluye su expresiva lectura del fragmento–. Quiere que le muestre un correlato teórico de esto que acabo de leer. Pues muy bien, aquí reviso mis notas hasta que doy con este fragmento de la *Sociología* de Georg Simmel:

> Si A y B tienen distintas concepciones de M, esto no implica necesariamente incompletitud o engaño. Por el contrario, a la luz de la relación que mantiene A con respecto a M, la naturaleza de A y las circunstancias totales que se dan, la visión que tiene A de M es verdadera para él del mismo modo que, para B, una visión diferente es verdadera. Sería erróneo decir que, por encima de esas dos visiones, existe el conocimiento objetivamente correcto sobre M, y que las visiones de A y de B están legitimadas en la medida en que coinciden con este conocimiento objetivo. La verdad ideal que constituye la imagen de M en la concepción de A –sin duda, sólo asintóticamente– es algo diferente, incluso como ideal, de la de B. Contiene como condición previa que la integra y la conforma esa peculiaridad psicológica de A y la relación concreta que mantienen A y M por sus destinos y caracteres específicos (Simmel, trad. ing. de 1964: 309).

–¿Y no es eso el tipo de cosa a que usted se refiere? –pregunto.

Natasha me dirige una mirada algo exasperada.

–Es el *tipo* de cosa a que me refiero. Y ahí es precisamente adonde voy. Pero por una parte, hay muchos fragmentos en la bibliografía que se corresponden con lo que he leído de *Harry*, y no sólo ese fragmento de Simmel. Eso es lo que quería decir con la correspondencia «de uno a muchos». Por otra parte, lo que dice Simmel en el fragmento que usted ha leído, aunque se asemeja al fragmento de *Harry* en algunos aspectos, difiere de él en muchos otros.

Maxim se acaricia el mentón y comenta, intrigado:

–¿Pero no es usted culpable de adoctrinar a los niños con la idea de la objetividad?

–No veo por qué –replico–. Mientras la indagación siga hoy una determinada trayectoria y mañana elija otra diferente, mientras haya abundancia de escépticos en la clase, como Lisa, por ejemplo, no veo ningún peligro en tomar ideas en un determinado momento y abandonarlas en otro, tras haberlas examinado, siempre y cuando sean adecuadas para la indagación y para lo que hemos elegido hacer.

–Pero usted personalmente, aparte del programa curricular –dice Maxim con delicadeza–, ¿no aboga por el relativismo?

–Veo cuatro posiciones sobre la mesa –respondo–. Absolutismo, relativismo, objetivismo y subjetivismo. No defiendo ni la primera ni la cuarta. En cuanto a la segunda y la tercera, creo que las defendería, conjuntamente, como «relativismo objetivo». Por supuesto, al decir esto, no hago sino repetir lo que afirma Buchler.

–¿Siempre recuerda los orígenes de sus ideas? –pregunta Natasha.

–Bueno, es una relación, e intento recordar mis relaciones. ¿No lo hace todo el mundo?

Natasha y Maxim se ríen y exclaman, simultáneamente: «¡No!».

Mientras continúo exponiendo la diferencia entre el carácter imparcial del programa curricular y las opiniones parciales que puedo tener como individuo concreto, observo que Maxim se impacienta, y que observa que yo lo observo.

–Continúe, amigo –dice–. Tengo que ir a buscar a Sergei al colegio. Está sólo a una manzana de aquí; vuelvo enseguida.

Cuando Maxim se va, Natasha me dice:

–No sé qué haría sin él.

–¿Sin... Sergei?

–No –responde Natasha con una sonrisa–, me refiero a Maxim. Me ha salvado la vida. Estoy en deuda con él en tantas cosas, y sin embargo él no me pide nada excepto que le deje cuidar de Sergei. –Lo que comenta Natasha es constructivo y bello. Aun así, tengo la sensación de que elige las palabras con cuidado y me observa muy de cerca mientras habla.

Continúa relatando las muchas cosas que Maxim ha hecho por ella. Luego, pocos minutos después, éste regresa con Sergei, que abraza a su madre y recibe de ella otro abrazo afectuoso.

–Bueno, Sasha –dice Natasha–, ¿qué tal en el colegio esta mañana?

–Bien –responde el niño– ¿Quién es este señor?

Natasha se sonroja.

–¡Oh, lo siento! Olvidé las presentaciones. –Rápidamente le explica el motivo de mi visita.

–Sasha –dice Maxim–, todavía no has respondido a la pregunta de tu madre. ¿Qué tal el colegio?

–Bien, supongo –responde Sergei lacónicamente. Hace malabarismos con un libro en la cabeza.

–¿Ha pasado algo interesante?

–No. –De nuevo, el mismo tono indiferente. El libro cae al suelo y el niño ríe a carcajadas.

–¿Has comido algo? –pregunta Natasha.

–Tomamos algo de picar.

–¿Qué tomasteis?

–Ciruelas. –En ese punto, Sergei parece recordar algo que le ilu-

mina la cara. Se le atropellan las palabras–: La señora Apel, la señora Apel, ella, la señora Apel nos dio las ciruelas.

–¿Ah sí? –dice Natasha–. ¡Qué simpática!

–Sí –dice Sergei. Y vuelve a ensayar los equilibrios con el libro en la cabeza–: Primero nos enseñó una ciruela, y dijo: «¿Qué es esto?», y dijimos, «¡Una ciruela!». Nos preguntó: «Cuando la miráis, ¿veis la palabra *ciruela*?». Y dijimos: «¡No!». Entonces escondió la ciruela en su mesa y escribió la palabra *ciruela* en la pizarra: *c-i-r-u-e-l-a*. Y nos preguntó: «Cuando miráis la palabra, ¿veis la ciruela?». Y dijimos: «¡No!».

Maxim, Natasha y yo nos miramos. El libro cae al suelo y Sergei intenta hacer el pino utilizando el libro como almohadón. Natasha le pregunta:

–¿Cuál es la relación entre la ciruela y la palabra *ciruela*?

La voz de Sergei se emite un poco amortiguada por la postura boca abajo:

–Es como... es como... es igual que el hueso de la ciruela y la parte que te comes.

–No entiendo –dice Natasha.

Sergei se estira boca abajo en el suelo.

–¿Puedo ir ahora a mi habitación? Quiero leer mi libro.

Natasha gira la cabeza en la dirección de su habitación, y Sergei sale corriendo al instante.

–¿De qué habla? –me pregunta Natasha.

–Supongo... pienso que lo que dice es que al igual que el hueso de la ciruela está rodeado por la parte comestible, la ciruela en sí está rodeada por la esfera de la palabra, la esfera del conocimiento.

–¿Es así como lo ves tú también? –pregunta a Maxim.

–Sí –comenta Maxim–. Es como si todo lo concreto tuviera una envoltura abstracta. Podemos experimentar las cosas en sí, pero sólo las entendemos al conocer las capas que las envuelven.

–Yo tengo la misma interpretación –dice Natasha–. Pero lo expresaría en términos de particulares y universales. Podemos tocar y degustar y oler una ciruela concreta. Pero para saber qué son las ciruelas, tenemos que emplear los universales, como la palabra *ciruela*.

–¿En qué sentido utilizas la palabra *universal*? –pregunta Maxim.

–En dos sentidos, supongo –responde Natasha–. La palabra *ciruela* es universal en el sentido de que se aplica a todas las ciruelas. Y en segundo lugar, es universal en el sentido de que su referencia a todas las ciruelas es comprendida por todos los seres humanos.

–No tengo ninguna objeción –comento–, pero me gustaría volver a la distinción concreto-abstracto de la que hablábamos hace un momento. Yo diría que hay cuatro esferas concéntricas en esta ilustración. Primero está el hueso de la ciruela, donde el hueso representa la ciruela en su máxima particularidad, su corazón mudo, misterioso, no comestible. Después está la segunda esfera, la de la carne deliciosa de la ciruela, y la tercera, la sustanciosa piel púrpura de la ciruela. Todas estas esferas son particulares y concretas. Por último viene la cuarta esfera concéntrica, la esfera del conocimiento sobre las cerezas, la esfera que consiste en poner en palabras lo que significa ser una ciruela, la esfera de mayor abstracción. –Miro la hora–. Pero me temo que no me puedo quedar aquí comentando abstracciones, aunque disfruto mucho haciéndolo. Debo darme prisa. –Y al decirlo, recuerdo las ocasiones en que Natasha de pronto se levantaba y se marchaba a la parada del autobús.

–Hasta pronto –digo a Maxim, al tiempo que le doy la mano. Y en ese instante, me viene a la mente una asociación, y murmuro–: Mead.

–Lo siento, no he entendido lo que ha dicho –comenta Maxim.

–Nada –replico.

–¿Era... tenía algo que ver con George Herbert Mead?

–Pues sí, en efecto, supongo que está familiarizado con Mead.

–Recuerdo que Bruner lo mencionaba en la introducción a *Pensamiento y lenguaje* de Vygotsky. Deduje que no había pensado mucho sobre la comparación de Mead con Vygotsky. En cualquier caso, yo también he leído a Mead, pero no he llegado muy lejos.

–Bueno –respondo–, pienso que para cada una de las frases clave vygotskianas que he mencionado (como «de lo abstracto a lo concreto» o «de lo interpsíquico a lo intrapsíquico») existe una exposición de Mead que se corresponde aproximadamente con las exposiciones de Vygotsky y Davydov. Es más, hay amplias áreas en las que Vygotsky es relativamente impreciso, mientras que Mead aporta muchos más detalles. Es en esas áreas donde Mead complementa a Vygotsky. Pero tengo que irme. –Y recorro el largo pasillo oscuro hacia la puerta.

Natasha me dice adiós con la mano y se retira hacia la habitación de Sergei. Maxim me acompaña a la puerta. Bajo la luz del lúgubre pasillo, vislumbro las arrugas de preocupación de su rostro y las sombras atormentadas de sus ojos. Si hay algo que quiere decirme, no logra expresarlo, pero estoy seguro de que tiene que ver con Natasha. En silencio mueve la cabeza y le brillan los ojos.

Novena visita

Pasan varias semanas. No recibo respuesta cuando llamo ni mensajes de Maxim o Natasha en mi contestador. De pronto suena el teléfono y es la voz inconfundible de Natasha. (Digo inconfundible porque he intentado averiguar lo que la hace diferente. Y creo que ya lo tengo: a diferencia de otras personas, ella no aspira a hablar con el tono perfecto pero tampoco desafina. Es como si su voz flotase alrededor de cada nota, como una mariposa que revolotea cerca de la flor y después se aleja.) Me he perdido en esta reflexión por un instante y debo volver a la realidad para responder a lo que me pregunta.

–¿Hay preescolar en su campus?

–Sí, creo que sí –respondo–. ¿Quiere que lo averigüe?

–Por favor. Y llámeme después.

La llamo a continuación para decirle que sí.

–¡Bien! –exclama–. Maxim ha comprado un coche y nos llevará hasta el campus.

–¿Y él se queda en la guardería mientras nosotros hablamos sobre George Herbert Mead? No creo que le haga mucha ilusión ese plan.

–No, no diga tonterías –dice Natasha entre risas–. Maxim vendrá con nosotros.

Cuando llegan, nos dirigimos al edificio donde está la guardería. Sergei se queda allí, y los tres nos vamos a la cafetería del centro estudiantil.

Para mi sorpresa, Natasha se toma un desayuno fuerte. Cuando se ausenta un momento, miro inquisitivamente a Maxim, que con una voz ronca me dice: «Está mejorando». Y cuando regresa, si intuye que hemos hablado de ella, lo disimula bien.

–Así que –dice Natasha, mientras prepara al fin su cuaderno–, ¿qué es lo que dice Mead que dice Vygotsky?

–¿Y qué dice Mead que no dice Vygotsky? –añade Maxim.

–¡Pero bueno! –protesto–. No puedo hacer una comparación punto por punto de los dos, sobre todo dado que mi conocimiento de ambos es bastante superficial. Miren, les daré sólo unos cuantos ejemplos.

–Como el ascenso de lo abstracto a lo concreto y de lo interpsíquico a lo intrapsíquico, tal como prometió –dice Natasha–. Una promesa es una promesa.

–¡Ah! –exclamo–, ¿les he hablado alguna vez de mi encuentro con Gertrude Stein? Fue poco después de Navidad en el Hotel Republique de París.

–Profesor –brama Natasha.

–Vale, vale –le digo–. Mire, Piaget dice que no se debe introducir la abstracción en los niños hasta que están preparados para manejarla sin ayuda. Vygotsky dice que los niños necesitan el conocimiento abstracto para complementar su familiarización concreta con el mundo, y que deberíamos permitir que los adultos (y a veces los compañeros) les ayuden a adquirir el entendimiento abstracto. Y Mead no habla pedagógicamente, sino que *sostiene* que el pensamiento abstracto es indispensable, no sólo para la educación continua del niño, sino también para que el niño llegue a ser un *yo*, o como diríamos actualmente, una *persona*.

Interrumpo mi discurso mientras Natasha escribe. Sin levantar la cabeza, me dice con un rugido: «¡Siga!».

–¡Natasha! –digo–. ¿Recuerda lo que pasaba cuando Sergei era un bebé y le daba de comer con una cuchara? Mientras le acercaba a la boca las cucharadas de comida, ¿qué hacía usted al mismo tiempo?

–Abría yo también la boca –responde entre risas–. No podía evitarlo. Supongo que es instintivo.

–Bueno, Mead no lo clasificaría como instintivo. Lo llamaría «respuesta social».

–¿Respuesta a qué?

–A su ofrecimiento de una cucharada de comida a Sergei. Los dos, él y usted, respondían a *su* ofrecimiento del mismo modo, lo cual aseguraba que lo que *usted* hacía tuviera el mismo significado para *los dos*.

–¿Porque el significado de un acto consiste en las consecuencias que evoca?

–Correcto. El viejo principio pragmático.

–Pónganos otro ejemplo –dice Natasha.

–Vale. Piense que un desconocido le guiña un ojo de forma insinuante. Pero en realidad es sólo un tic nervioso. Dado que este gesto no significa para él lo mismo que para usted, no ha habido comunicación.

Maxim parece escéptico. Se encoge de hombros y mira a Natasha con las manos extendidas y las palmas hacia arriba. Pero entonces pregunta:

–Lo que intento averiguar es en qué punto coinciden Vygotsky y Mead. Por ejemplo, ¿qué ocurre con la conciencia? ¿Tienen perspectivas similares en este punto?

–Bueno –respondo–, los dos sostienen que no les interesa mucho la vieja conciencia plana concebida como conciencia del entorno. Lo que les interesa es la «conciencia de la conciencia»: lo que Mead denomina «autoconciencia».

–Siga –ordena Natasha. Intento no mudar la expresión de mi cara, porque sé que a Natasha no le gustará que me parezca divertida su seriedad.

–Déjeme volver a Mead. Hay una conversación de los gestos, como ocurre en un nivel primitivo al dar de comer al bebé. Después viene la interiorización de ese intercambio de gestos.

–¿Es también «interiorización» la palabra que utiliza Mead, como Vygotsky?

–Sí, así es, aunque creo que debo apuntar que difieren de sus predecesores en el uso. Es decir, cuando Durkheim y Weber hablan de «interiorización», suelen referirse a la interiorización de la *autoridad*, la interiorización de los *controles*. Cuando Mead y Vygotsky y Piaget emplean el término, designan la conversión del proceso de conducta externo en un proceso de pensamiento interno.

–Así que –dice Natasha– primero tenemos conducta gesto-respuesta, y después tenemos pensamiento.

–Espere, no tan rápido –protesto–. El pensamiento no es el resultado de *cualquier* conducta gesto-respuesta. Si un perro que vigila su hueso ladra desafiante y otro perro le devuelve el ladrido, no proceden a continuación a interiorizar su ladrido de modo que se convierta en pensamiento. Pero si ordeno a un intruso amenazador que salga de mi casa, entonces mis palabras «Esta propiedad es mía» tienen el mismo significado para él que para mí. Compartimos el significado de lo que digo. En efecto, los dos pensamos ese significado.

Natasha hace muecas raras.

–Vale –dice–, *ahora* ya tenemos el pensamiento. ¿Qué viene después?

–Lo siguiente es el surgimiento del yo, según Mead. Lo más curioso de su concepción del yo es que es estrictamente cognitiva. Está enteramente relacionada con el pensamiento.

–Pero esto no difiere mucho de Vygotsky, ¿verdad? –pregunta Maxim–. El niño que entra en el colegio comienza a generalizar y sistematizar. Al principio, la palabra *flor* y la palabra *rosa* se sitúan en el mismo nivel, pero gradualmente se desarrolla un *sistema* de conceptos subordinados y superordinados.

–De acuerdo –confirmo–. Así que para Vygotsky, la generalización y la sistematización conducen a la conciencia, que a su vez conduce al niño a la conciencia de sus propios procesos mentales, o en una palabra, a su autoconciencia. Para Mead, no es sólo que la conciencia permita tomar conciencia del yo, sino que el mismo proceso *genera* el yo.

–Tal vez ocurre lo mismo en el caso de Vygotsky pero no lo formula así –murmura Natasha.

–A lo mejor –afirmo–. Pero coinciden en que la *abstracción* es esencial en el proceso de desarrollo del yo que describen. Para Mead, cuando usted da una cucharada de comida a Sergei y, al mismo tiempo, abre la boca, tenemos un ejemplo de *pensamiento concreto*. Pero mi afirmación «Esta propiedad es mía» es un ejemplo de *pensamiento abstracto* porque en él aludo al concepto abstracto de propiedad que todo el mundo, en esta sociedad, hasta cierto punto alberga y comparte. No estoy teniendo en cuenta sólo la actitud del intruso hacia mi afirmación; estoy teniendo en cuenta lo que Mead denomina «otro generalizado». Así es como la propiedad es concebida, no por un individuo concreto, sino por la sociedad en su conjunto, por la gente *en general*. Sólo entonces interviene la racionalidad.

–De acuerdo, ya veo por qué denomina a esto *pensamiento abstracto* –dice Maxim–. ¿Pero por qué dice Mead que es estrictamente cognitivo? ¿Por qué no lo relaciona con las emociones? Seguro que cuando usted desafía al intruso, cuando le amenaza con sus palabras, seguro que tiene implicaciones emocionales.

–Estoy de acuerdo –respondo–, pero Mead sostiene que *yo* no me siento más amenazado por mis palabras que un perro por su propio gruñido. Sólo es el poder que invoco al referirme al otro generaliza-

do lo que yo respeto y respeta el intruso de la misma manera. Así que los aspectos cognitivos de mi respuesta a mi propia aserción son los únicos que contribuyen a la formación de mi yo.

–Una pregunta más –dice Natasha, tras ondear levemente la mano–. ¿No ofrece Mead una caracterización más concisa o escueta del yo que la que nos ha proporcionado usted hasta ahora?

–Sí, ahí quería llegar –respondo–. Nos hacemos *yoes* en la medida en que nos convertimos en objetos para nosotros mismos.

Natasha y Maxim se miran y encogen los hombros. Intercambian unas palabras en ruso, luego vuelven a mirarme con la cabeza ladeada como una pareja de *spaniels*. A pesar de sus caras inexpresivas, estoy convencido de que saben lo cómicos que me resultan.

–¿No lo ven? –preciso–. Asumir un punto de vista externo a nosotros mismos desde el que examinarnos es lo que nos da objetividad. Y cuando ese punto de vista en sí conlleva generalidad o universalidad, nos permite pensar de manera abstracta y tener yoes racionales.

–¿Y las reglas? –pregunta Maxim.

–¿Las reglas? –repito–. El juego infantil las relaciona con el pensamiento concreto. Pueden asumir la actitud de sus compañeros hacia ellos mismos, pero no pueden pensar todavía en términos de reglas. Como mucho, pueden pensar en términos de *roles*: el niño desempeña el rol de padre y se dirige a su compañero que representa el papel del profesor. Entonces uno responde como profesor a lo que el otro dice como padre. Pero el juego se acompaña de unas *reglas*, y estas reglas representan el otro generalizado. Mead lo dice así: «El juego representa en la vida del niño la transición desde la adopción del rol de los demás en el juego hasta el papel organizado, que es esencial para la autoconciencia en el pleno sentido del término».

–Así que –dice Nastasha– lo abstracto es lo general, lo universal, lo racional, lo comunitario, y por eso el niño tiene que familiarizarse con ello junto con lo específico, lo particular y lo concreto. Pienso que esto ayuda a explicar mejor por qué insiste Vygotsky en que el ascenso se inicia en lo abstracto. ¿Pero dónde acaba?

–Me parece que cada vez que leemos a cualquier autor, comenzamos a encontrar una serie de dicotomías: lo abstracto frente a lo concreto, lo universal frente a lo particular, lo racional frente a lo no racional. Y la resolución de todas estas dicotomías apunta siempre en la misma dirección: en la dirección de lo razonable.

–Pienso –dice Maxim lentamente– que estoy empezando a ver una especie de simetría entre Vygotsky y Mead, a medida que los presenta. Es decir, una simetría ahí, en sus enfoques, aunque la materia tratada sea diferente.

–¿Por ejemplo? –pregunto.

–Mire, bueno, los dos ven al niño como algo que se separa de la situación concreta y particular en la que está inmerso en la infancia y se encuentra a sí mismo no sólo en una comunidad diferente, compuesta de profesores y compañeros, sino también en un cosmos abstracto, simbólico, un mundo de significados generales que se relacionan con todo lo que el niño dice y hace.

–De acuerdo.

–Sí, y de manera similar, mire lo que ocurre con la expresión de Vygotsky «unidad de significado». Al principio, su situación es relativamente concreta: tiene su ser sólo en su correspondencia o referencia a alguna cosa particular. Pero Vygotsky sostiene que la escolarización separa la palabra de su concentración en ese punto único y la relaciona, en cambio, con una generalización. Esto confiere enorme poder a la palabra y a la persona que la utiliza. De manera que la palabra encuentra su lugar como un particular significativo en un sistema de lenguaje, al igual que la persona individual encuentra su lugar en una comunidad de personas.

–Me gusta eso –comenta Natasha–. Pero hay algo más que yo quería plantear. ¿Qué le hizo interesarse por Mead?

–No estoy seguro, pero pienso que conocí su obra a través de un curso de metafísica impartido en Columbia por Herbert Schneider. Me interesó la filosofía de las perspectivas de Mead y esto me condujo a Justus Buchler, que publicó en 1951 su primer libro sobre la capacidad para juzgar. Lo que más me ayudó, más que ninguna otra conversación, fue hablar con Mills sobre la psicología social de Mead. Posteriormente fue coautor de un libro, *Carácter y estructura social*, que estaba muy influido por el enfoque de Mead.

–Es una bonita forma de rendir homenaje a alguien que uno respeta –comenta Maxim–. Pero volviendo al enfoque de Vygotsky, entiendo que el interés por él crece a pasos agigantados. ¿Piensa usted que esto tiene implicaciones para la filosofía de la escuela primaria?

Niego con la cabeza.

–Hasta el momento, a los psicólogos educacionales les interesa más reconciliar a Vygotsky y Piaget que identificar programas educa-

tivos que puedan ser modelos de ideas vygotskianas llevadas a la práctica. De hecho, hasta los vygotskianos (me refiero a sus fervientes adeptos y no sólo a los que admiten, aunque a regañadientes, que tiene algún punto de razón) distan mucho todavía de haber llegado a esa percepción. Aun así, se detectan esporádicos destellos de luz aquí o allá. Por ejemplo, he disfrutado mucho con esa bella antología titulada *Vygotsky and educational...*, editada por Luis C. Moll. Se publicó en 1990 y contiene un ensayo, «Teaching mind in society: teaching, schooling and literate discourse», de Ronald Gallimore y Roland Tharp. Bueno, los autores incidían en la utilidad de la intervención de los profesores en la zona de desarrollo proximo, a través de la modelación, las preguntas, la aportación de *feedback*, etcétera. Pero un modo de intervención que me interesó especialmente era lo que denominaban «estructuración cognitiva», término con que designan la «aportación de una estructura para el pensamiento y la acción». Dicen: «Pueden aportarse varios tipos de estructuras cognitivas. Pueden ser grandes: visiones del mundo, filosofías, sistemas éticos, teorías científicas y teologías religiosas. O pueden ser tan modestas como dar un nombre a una cosa». Después proceden a distinguir entre las estructuras de explicación cognitivas y las estructuras de procesamiento cognitivo, distinción que corresponde a la que, en nuestro enfoque, se establece entre aprender filosofía y hacerla. El programa de filosofía para niños hace hincapié en este segundo aspecto, pero ello no significa que no se contemple también un proceso de aprendizaje. Fin del discurso.

–Pues volvamos –dice Natasha– a lo que comentaba usted hace unas semanas, esa idea de que si el habla es la matriz del pensamiento y el pensamiento es lo que queremos que se desarrolle, entonces lo que debemos hacer es encontrar vías para estimular el discurso crítico e inventivo. El pensamiento hábil emanará de forma natural de los diálogos hábiles.

–Todo arte u oficio se compone de destrezas –dice Maxim frunciendo el ceño–, destrezas técnicas. Y esas destrezas se adquieren a través del estudio y la práctica. No es cierto que se aprenda a bailar bailando y a cantar cantando: es preciso estudiar y practicar los movimientos intrínsecos a la danza y el canto.

–Pero cuando discrepamos –interviene Natasha, con los ojos refulgentes–, como ahora, decimos *por qué* discrepamos: aportamos razones y criterios, emitimos argumentos y opiniones. Es como dice él: el diálogo interpersonal habilidoso suscita la reflexión intraperso-

nal habilidosa. No es necesario estudiar o practicar las destrezas por separado. Es como aprender a hablar: no se aprende con ejercicios sobre destrezas de construcción lingüística, sino escuchando y participando en conversaciones alrededor de la mesa de la cocina.

Por un instante, Natasha y Maxim se miran primero fugazmente, luego con la complicidad de antiguos conspiradores.

Maxim se dirige a mí:

–Por favor –dice con un gesto evocador–. Explíqueme cómo se cultiva el dominio del pensamiento, en su opinión.

Un estudiante de una mesa cercana está medio escondido tras una pila de libros de texto, pero consigo captar su atención y pedirle prestado el diccionario.

–Miren –respondo–, abro este libro de 1.500 páginas al azar y la página que veo empieza con la palabra *reafirmar* y termina con *recapitular*. En medio hay palabras que designan todo tipo de objetos esotéricos, como *rebeca* y *rebozo* y *rebenque*, cosas que los niños pueden no encontrarse en toda su vida. Por otra parte, miren todos los verbos que tienen que ver con nuestras actividades cotidianas: *reafirmar*, *realizar*, *reanimar*, *reanudar*, *recalcular*, *rebajar*, *rebatir*, *rebuscar* y *recapitular*. Lo que sostengo es que hacemos todas esas cosas de manera inconsciente. En una buena conversación, *reafirmamos*, *rebatimos* y *recapitulamos*; y hasta puede que *rebusquemos*, *realicemos*, *reanudemos* o *recalculemos*. Leer literatura o dialogar es poner en marcha numerosos actos mentales. La mente cobra vida. No estoy negando la utilidad de los ejercicios relacionados con actividades concretas. Pero sigo sosteniendo que el mejor modo de promover la calidad del pensamiento consiste en promover el diálogo de calidad, que conlleva una amplia gama de destrezas cognitivas y actos mentales.

Ha llegado la hora de salir de la cafetería, con su clamor de voces y su trajín de platos, y de salir del centro estudiantil por las renuentes puertas giratorias, para recoger a un Sergei entusiasta, que ahora camina derecho, de la mano de Maxim, sumidos ambos en una profunda conversación.

Percibo que Natasha ha ralentizado el paso un poco y que tiene algo que decirme. Al fin, anuncia:

–Tengo dos buenas noticias. La primera es que van a operarme. El médico piensa que hay bastantes probabilidades de que salga bien y de que no se reproduzca.

–¡Estupendo! –exclamo–. ¡Es estupendo!

–La segunda es también muy... muy personal. He tenido noticias de Mijail.

–¡De Mijail!

–Sí, está en Pekín. Me siguió hasta allí.

–¿Cómo tuvo noticias de él? ¿Qué le dijo?

–Me envió un telegrama que sólo contenía dos palabras: *Soy libre*.

–¿Qué cree que espera de usted?

–No me pide nada. Pero yo lo amo, y es el padre de Sasha. Es preciso que yo regrese a Pekín o que él venga aquí.

–Pero tiene que pensar en la operación. Y en Maxim.

–Sí –replica con un suspiro. Le brilla la cara–. Y tengo que escribir un libro.

Décima visita

Pasan dos meses. No tengo noticias de Natasha. Llamo y dejo mensajes, pero no recibo ni una palabra de ella ni de Maxim.

Un día me llama y regreso una vez más al lúgubre vestíbulo de su apartamento, aguardando el zumbido que responde a mi llamada, ascendiendo después por las oscuras escaleras empinadas hasta el rellano donde me espera Maxim con los brazos abiertos. Atravesamos el largo pasillo, pasamos por delante del dormitorio, la cocina, el baño, otra habitación y, al fin, llegamos a la sala de estar, con sus libros y plantas, su samovar reluciente y azulejos de porcelana decorativos, sus bellos iconos y la espléndida vitrina de rutilante porcelana.

Natasha no se levanta para saludarme, pero me da la mano. Al mismo tiempo, me presenta a la persona alta y enjuta que estaba en la esquina más oscura de la habitación, medio oculta por una planta trepadora de hojas inmensas. Es Mijail.

Vengo decidido a ser muy directo.

–¿Cómo está, Natasha? –pregunto.

–Pronto estaré bien. –Es su única respuesta, pero la acompaña con una sonrisa tan tranquilizadora (junto con otra de Maxim) que me infunde confianza en que así será.

El samovar se pone rápidamente a funcionar. El té y las pastas están deliciosos, y me siento tan acogido y animado, que vuelvo mi atención al hombre de mejillas descarnadas, prematuramente calvo, que permanece sentado en silencio con las piernas cruzadas al otro lado de la habitación.

–Natasha me dice que usted está emparentado con el filósofo Ilenkov –comento, intentando elegir un tema suficientemente neutral pero de interés mutuo.

–Sí –responde Mijail, después de cavilar durante un tiempo tan prolongado que me hace dudar si contestará o no. Después añade–: Era tío mío. Se suicidó.

–Davydov lo cita con admiración –digo–, sobre todo con respecto a la percepción estética, donde es importante ver el conjunto además de las partes, porque esto se relaciona con la idea de ver el objeto desde la propia perspectiva y desde las perspectivas de los restantes miembros de la comunidad. Eso es lo que Davydov denomina «imaginación». La importancia práctica de este punto, en lo que se refiere a la educación estética, es que cada destreza debe enseñarse por su aspecto genérico, así como su aspecto específico del sujeto.

Mientras hablo, soy consciente de que me he ido demasiado lejos y he iniciado una conversación algo inapropiada. Mijail sólo se encoge de hombros. Y comprendo que no he hecho referencia al hecho de que su tío se suicidó, a pesar de que no lo sabía hasta que él lo ha mencionado. Lo único que he hecho ha sido adentrarme en mi propio discurso preestablecido. Mi visita, comienzo a comprender, corre el riesgo de convertirse en un desastre.

Natasha intenta salvar el obstáculo:

–He estado hablando con Mijail sobre la filosofía para niños.

–Me pregunto si hubiera sido del agrado de su tío –comento.

–No le hubiera gustado nada –responde Mijail con una mirada cortante–. Pero él y yo nunca estábamos de acuerdo. Él era hegeliano e idealista. Yo era, en aquella época, positivista carnapiano. Él detestaba sobre todo la lógica.

–Pero él era el enlace filosófico entre Davydov y Vygotsky –protesto.

–Sí –dice Mijail–, y en su juventud era muy alegre. Él y Zinoviev y Davydov y Nina Yulina, hoy eminente profesora del Instituto de Filosofía, pasaban las tardes juntos divirtiéndose filosóficamente, haciendo caricaturas, recitando poemas y contando chistes. Después todo cambió.

–Pero –insisto– continuó considerando los ideales como los criterios de acción fundamentales. Era crítico con la filosofía soviética porque no coincidía con él en este punto, ¿no es así?

–Sí, eso le provocó un hondo abatimiento –reconoce Mijail–. Pero también influían los sentimientos personales. Estaba su mujer, Olga, y su hija, Helena, que es mi prima, como sabe, que hoy tiene su propia familia.

–¿Su situación se relacionaba de algún modo con la de su tío?

–No, en absoluto. La KGB sospechaba que yo era un disidente y sabía, a través de los informadores, de mi relación con Natasha. Des-

pués mi mujer murió en circunstancias misteriosas. Yo no tuve nada que ver, pero me llamaron y me explicaron el caso que podrían promover contra mí. Me sentí atrapado, porque no tenía ningún modo de probar mi inocencia. Veía claro que no les costaba nada enviarme de por vida a un campo de prisioneros en Siberia.

–¿Pero le ofrecieron algún trato?

–Sí, prometieron no denunciarme si Natasha y yo les hacíamos algunos trabajillos. Y aceptamos. Después rompieron su parte del trato y me enviaron fuera durante cinco años. –Su afilado rostro taciturno dibuja una sonrisa–. Tardé algún tiempo en localizar a Natasha y Sasha, pero ahora los tengo y nada volverá a separarnos.

–Nada –repite Natasha, con un gesto de asentimiento–. Mijail ya está trabajando en un libro –añade–. Provisionalmente se titula *Bajtin en los textos*.

–¡Ah! –exclamo–. ¡Es usted admirador de Bajtin!

–Otro Mijail, me temo –responde Mijail tímidamente–. Bajtin es la primera persona que entrevió las profundas implicaciones del texto, la metafísica de la epistemología del texto, si quiere.

–¿Pero cómo? –replico–. ¿Cómo lo hace?

–Bueno –dice Mijail, mientras se sirve otra taza de té del samovar y hace una pausa para remover el azúcar–, empieza definiendo un texto como «cualquier complejo coherente de signos». Así, al igual que tenemos pensamientos sobre nuestros pensamientos, tenemos textos sobre los textos. De hecho, si queremos desarrollar un pensamiento serio sobre el pensamiento, «el texto es el único punto de partida posible».

–Lo que ve Bajtin –interviene Natasha– es que todo texto es una expresión y toda expresión se define por su plan y por su modo de realizar dicho plan.

–Me temo que no la sigo –digo frunciendo el ceño.

–Mire –explica Maxim–, éste es el primer principio de la textología. Todo texto conlleva la creación de un segundo texto marco, y este texto marco en sí tiene un segundo autor.

Mijail intenta decir algo, pero Natasha interviene de nuevo:

–¿No lo ve? El texto es una especie de mónada que refleja todos los textos. Todo texto tiene una relación dialógica con los restantes textos y detrás de cada texto hay un lenguaje.

Los tres me miran atentamente.

–Estoy cada vez más confuso –confieso.

–Por favor –dice Mijail a Natasha y Maxim–, dejadme. Todo texto tiene dos aspectos. Un aspecto es el texto en tanto que irreproducible o único. Todo lo que es repetible se relaciona con el sistema lingüístico del que proviene. Todo lo que es único se relaciona con el autor.

–Bueno –dice Natasha dubitativa–, todo lo repetible se relaciona con su plan y con la realización de dicho plan, como los medios se relacionan con los fines.

Ahora Maxim mueve la cabeza bruscamente en señal de discrepancia.

–¿Pero no ves –dice a Natasha– que, incluso cuando se reproduce el texto, la misma reproducción se convierte en un acontecimiento nuevo, irrepetible, en la vida del texto?

Mijail extiende las manos sobre la mesa de café, y dice:

–Para Bajtin, el texto nunca puede ser completamente traducido. No existe un único texto de textos potencial.

Maxim apura de un trago la taza de té y dice entusiasmado:

–Quiero volver a lo que decía sobre el texto marco. El texto marco es el contexto del texto, el contexto que contiene el cuestionamiento, la refutación, toda la indagación que conduce al texto. Y entre los dos textos se entabla un diálogo que es la transcripción del pensamiento desarrollado en todas las ciencias humanas.

Al fin, Natasha levanta el brazo y exclama:

–¡Ya basta! ¡Ya basta! Mijail, oigo que Sasha empieza a despertarse. Ve a buscarlo.

Aparece Sergei, frotándose los ojos. Se detiene dubitativo ante la puerta, me mira un instante, luego corre junto a su madre y hunde la cabeza en el hombro de Natasha. Pero veo que aun así consigue mirarme por el rabillo del ojo.

Me acerco a Sergei y le doy la mano, que parece minúscula en comparación con la de Mijail.

–Me tengo que ir –anuncio.

Los tres adultos mueven la cabeza disconformes.

–¡Imposible! –exclama Natasha–. He estado hablando con Mijail sobre su filosofía para niños, y él tiene preguntas de todo tipo para usted. Por favor, no se levante. Siéntese. Tome otra taza de té. Tengo más pastas... Son deliciosas, la verdad...

Me siento, masculando algo ininteligible.

–Me gustaría –continúa Natasha– que la introducción de Mijail en la filosofía para niños fuera algo distinto. No sólo la lectura de un

texto en la que sea el texto de Mijail sobre el texto de usted o mi pensamiento sobre el pensamiento de usted...

Comienzo a sospechar la dirección del pensamiento de Natasha, de modo que la interrumpo:

–¿En qué está pensando?

–Usted elige un fragmento y nosotros hacemos una lectura dramatizada.

–De acuerdo –digo–. ¿Tiene una copia de *Suki*?

Natasha toma de la estantería situada detrás del sofá un ejemplar gastado de *Suki*, ordenado con una serie completa del programa. Busco la página 57 y digo:

–Natasha, usted será Suki. Mijail, usted el señor Tong y Ann. Maxim, usted será el abuelo y la abuela. Sergei, tú eres Kyo. Y yo seré el narrador. –Éste es el texto que procedemos a representar:

Suki tenía dos abuelos vivos, pero nunca los conoció. Su padre raras veces los mencionaba, aunque vivían en una granja no muy lejos de allí, a unas tres o cuatro horas en coche. Suki se sorprendió bastante cuando su padre, después de abrir el correo, ondeó levemente un sobre delante de ella y anunció:

–Quieren que vayamos a visitarlos.

–¿Quiénes?

–Tus abuelos.

–¡Ah! –Suki pensó por un instante, y después preguntó–: ¿Están bien?

–No lo dicen exactamente, pero supongo que no.

–¡Ah! –dijo Suki de nuevo, con una cara algo confusa–. ¿Cuándo podríamos ir?

–Podemos hacer el viaje entero, ida y vuelta, en un día, así que supongo que podemos ir este sábado.

–Papá, será estupendo conocerlos y ver la granja, pero... –hace una breve pausa–. ¿Tú crees que sería buena idea que le pidiera a una amiga que viniera con nosotros?

–Claro, por mi parte no hay problema y no creo que a ellos les importe. ¿Qué amiga quieres que venga?

–¿A una granja? No sé... A Millie le gustaría, seguro. Pero creo que se lo diré primero a Anne.

Anne aplaudió cuando Suki habló con ella.

–¡Bieeeen! Estoy harta de dar vueltas por casa los fines de semana.

Suki asintió. Tenía algunas dudas sobre el viaje, pero no las compartió con Anne. Sobre todo se preguntaba cómo serían sus abuelos.

Cuando llegó el sábado por la mañana al amanecer, hacía un día frío

y despejado. Las horas en el coche pasaron rápido. Anne y Suki, sentadas juntas en el asiento de atrás, cantaron canciones durante un rato, jugaron a las «Palabras encadenadas», y después, utilizando unas hojas de papel del cuaderno de dibujo de Anne, jugaron a los «Submarinos». Kio dormía acurrucado en el asiento delantero, con la cabeza en el regazo de su padre.

Salieron de la autopista y continuaron el viaje durante unas millas por el bosque. Después la carretera se bifurcó y tomaron una pista forestal que ascendía hasta la cima de una montaña. De pronto, podían ver millas y millas de paisaje; la tierra se extendía en parcelas de cultivo que a Anne le recordaban un *collage* que había hecho con retales de arpillera, pana y costal. Justo detrás de la cima, rodeados de una verja blanca por tres lados y un muro de piedra por el cuarto, varios edificios anexos y un corral. Pero estaban también los restos carbonizados de un enorme granero que había ardido.

Suki imaginaba a sus abuelos viejos, con aspecto cansado e incómodos con los niños; y no se equivocó. Pero pronto se acostumbró a la brusquedad del abuelo y las reticencias de la abuela. «Ella es así», explicó Suki a Anne.

El abuelo de Suki los llevó a dar una vuelta por la granja. Él iba delante, seguido de Kio, que iba de la mano de su padre, con Suki y Anne, que durante unos momentos se cogieron de la cintura. Además de las gallinas, había dos vacas y un caballo. Las niñas rieron cuando vieron al caballo, porque tenía un bigotito que le daba un aire muy pulcro y distinguido. Pero para Anne, el más interesante era el abuelo de Suki.

–Me gustaría dibujar a tu abuelo –dijo a Suki mientras caminaban hacia el corral–. Las arrugas de la frente nacen desde la nariz como las de George Washington. Pero tiene esa barba cuadrada de Abraham Lincoln.

Suki sonrió y comentó:

–¡Geometría patriótica! Necesitarás una regla para dibujarlo.

La primera sala del corral contenía sacos de cereal. El abuelo de Suki le habló directamente por primera vez:

–¿Quieres darles pienso a las gallinas?

–¿Qué es pienso?

–Pues básicamente maíz y avena con un poco de cebada. Suelo echarles de comer al final de la tarde, pero ahora seguro que les apetece. –Llenó un cubo con la mezcla y Kio y las niñas se turnaron para echar puñados de comida a los pollos–. Mejor será comprobar las cubetas de agua mientras estamos aquí –añadió, casi para sí. Había una bomba de agua manual en la esquina del granero. Tras cebarla con medio cubo de agua y bombear con fuerza, pronto hizo unos ruidos secos muy fuertes y, al poco rato, llenó de agua la cubeta.

Kio y las niñas estaban fascinados. Nunca habían visto una bomba de agua, y daban por sentado que el agua siempre salía de los grifos.

–¡Déjame! ¡Déjame a mí! –exclamó Kio. Y su abuelo le dejó bombear. Pronto aprendió el ritmo al que conviene levantar y empujar la manilla para conseguir que salga agua a borbotones. Salieron otra vez y el abuelo de Suki les mostró dónde cortaba la leña, dónde estaba situado el almacén de manzanas, y el lugar donde acumulaba el abono al fondo de la pradera. Visitaron el almacén de huevos y el cobertizo de los aperos. Kio estaba fascinado con el tractor y la maquinaria para cosechar.

Al final, recorrieron el camino de vuelta hacia la casa. En la sala de estar habían encendido la chimenea de piedra y Suki, Anne y Kio se quedaron calentándose allí, rotando lentamente como si estuvieran en espetones individuales. Tenían hambre, y cuando llegó la comida estaba tan deliciosa, que casi no la reconocían. El pan, la leche, los huevos, la mantequilla, las verduras... todos los sabores eran frescos, distintos e intensos.

–Es como si la comida que comemos normalmente fuera una mala copia de ésta –comentó Suki–. Comparada con la leche que tomamos en casa, ésta es leche de verdad. Y estos huevos saben como deberían saber los huevos, ¡como huevos de verdad!

Su abuelo se permitió una leve sonrisa que, por un instante, amenazó con fracturar su rostro. Después encendió la pipa y se relajó.

–Bueno, hijo, ¿qué te parece? –preguntó a Kio–. ¿Te gustaría ser granjero de mayor?

Kio tenía la boca llena de pastel de arándanos y su «No sé» sonó como «no-e».

–¿Vas a reconstruir el granero? –preguntó el señor Tong.

Suki vio que su padre se sonrojaba, pero sólo respondía:

–No creo.

La abuela se inclinó sobre el señor Tong y dijo:

–Ese fuego ha estado a punto de matarlo.

Suki observó las llamas de la chimenea. En su imaginación veía un enorme granero ardiendo y su abuela refrenando al abuelo. «Fuego», dijo para sí. Le venían a la mente otras imágenes, la bomba, el tonificante aire otoñal, el suave césped de la pradera. «Tierra, aire, fuego y agua», pensó.

–Ardió como la yesca –dijo el abuelo de Suki–. La madera es así. No se puede confiar en ella. Sólo se puede confiar en la piedra. Si construyo otro, lo haré de piedra.

–¡Ah! –comentó el señor Tong–, la madera nunca nos traiciona, aunque a veces quizá la traicionamos nosotros. Cuando diseño una pieza de madera de roble o nogal, o mientras las lijo o la froto con lana de acero, recuerdo que un día formó parte de un árbol vivo. Cualquier trozo de

madera que cojas, como el tablero de esta mesa, o estas sillas, toda esta madera estuvo viva alguna vez. Aún ahora tiene una calidez que jamás tendrá la piedra. La madera está viva, mientras que la piedra es... la piedra es... –se detuvo sin saber muy bien cómo completar su pensamiento.

–Hasta la madera se petrifica –respondió el granjero–. Tarde o temprano, todo se convierte en piedra.

–Suki –dijo Kio–, ¿sabes esa concha marina que tienes en casa? Es piedra y estuvo viva.

–Bueno, no es exactamente piedra, Kio. Pero papá, ¿y ese collar de coral que me regalaste? ¿Y los arrecifes de coral? ¿No estuvieron vivos antes?

Antes de que el señor Tong pudiera responder, su suegra comentó:

–Por supuesto que todo cambia. La naturaleza es así. ¿Pero qué es eso de que todo se convierte en piedra? ¡Qué tontería! Todo cambia: la vegetación se convierte en mantillo y el mantillo se convierte de nuevo en planta. Sólo el cambio es constante.

–Yo vi y diseñé todos los tablones de aquel granero –replicó su marido–. Ahora es todo cenizas y esas cenizas no volverán nunca a ser un granero. Usa la piedra, digo yo. Construye cosas que duren para siempre.

Se hizo el silencio en la sala. Anne se sintió como una especie de intrusa durante toda la conversación. Le parecía casi insoportable el silencio. Se percató de que un reloj hacía tictac en una habitación cercana. En silencio, contó los golpes, con la esperanza de que alguna campana diera los cuartos.

La abuela de Suki volvió a hablar, con los ojos encendidos:

–Lo que tiene que ser será. Pero no confundamos nuestro trabajo con el de la naturaleza. El trabajo de la naturaleza es cambio: cambio constante de una cosa que se convierte en otra, sin saber ni preguntar por qué. Pero nuestro trabajo convierte el mundo en poesía.

Suki, sobresaltada, levantó la vista y vio que su abuela la miraba.

–Tu padre me ha dicho que escribes poesía, Suki.

Suki intentó decir algo, pero sólo murmuró algo ininteligible.

–Yo también escribía, cuando tenía tu edad, y seguí haciéndolo durante muchos años. –La abuela de Suki miró a su marido y suspiró–. Pero es curioso... Tengo un álbum lleno de fotos, y nunca me paro a mirarlas. Cuando las veo, me sorprendo y digo: «¡Ésa no soy yo!». Pero todavía hoy vuelvo a la poesía: la leo y la releo. Es tan fresca como cuando la escribí. Y me digo: «Si estoy en alguna parte, es aquí en estas palabras».

–A lo mejor no lo sabes, pero tu madre escribía poesía también –añade el abuelo de Suki.

De pronto Suki recuerda una imagen muy nítida de su madre.

–A mí no me gustaba mucho la idea, pero ella seguía escribiendo de todas formas –añadió el abuelo.

El abuelo y la abuela de Suki se miraron. La abuela de Suki se levantó, fue a la cómoda de la esquina, y sacó de un cajón un fajo de papeles metidos en una carpeta.

–Quiero que los tengáis –dijo, entregando los poemas a Suki. El padre de Suki dio un gesto de aprobación.

Suki abrazó los poemas. Se levantó, besó y abrazó en silencio a sus abuelos, y volvió a abrazar los poemas. Sabía que no quería leerlos hasta estar sola en casa.

Más tarde, cuando ya se marchaban, Suki intentó transmitir a sus abuelos lo mucho que significaba para ella aquel regalo. Ellos asintieron y replicaron:

–No tardéis tanto en volver.

El señor Tong se despidió cordialmente de su suegra:

–Pensaré en eso que has dicho de que nuestro trabajo es convertir el mundo en poesía.

–¡Oh! –respondió ella con una sonrisa, mirando a Suki y Kio–. Parece que vosotros habéis empezado ya con buen pie.

Mientras Maxim termina la última línea del fragmento seleccionado, Sergei emite un grito de satisfacción y salta en el regazo de su abuelo. Pero mientras tanto, mira a Mijail.

–Bueno –dice Mijail, a nadie en particular–, de lo fonológico a lo dialógico y de lo literario a lo filosófico.

–¡Ah! –añado–, del texto al contexto y del contexto a la comunidad de indagación.

–¡No! –protesta Natasha–, el contexto aquí es la comunidad de indagación.

Alzo las manos como si dijera: «No seré un obstáculo. Que siga la conversación». No puedo expresar cuánto me conmueve su recitación del episodio de *Suki*. Y una vez más resuena en mi mente el aria de *La Traviata*.

Natasha, con los ojos grandes y luminosos, el semblante pálido, se dirige a mí y comenta:

–Parece que hace una eternidad que hablábamos del pensamiento de orden superior. –Asiento y continúa–. Decía usted entonces que el pensamiento de orden superior era resultado de la interpenetración del pensamiento crítico y creativo.

De nuevo, asiento, pero esta vez replico:

–¿Le parece poco satisfactoria esa explicación?

–No tiene en cuenta algunos valores –observa–. Como la compasión. Como la gratitud. Como el amor.

Es el turno de palabra de Mijail, que se expresa con un tono de asombro:

–En aquellos años en que Natasha y yo nos separamos, pensaba en ella constantemente y no dejaba de quererla.

Una débil sonrisa curva los labios de Natasha, que murmura:

–Yo también.

–Pero con el tiempo –dice Mijail–, el pensamiento y el afecto se aproximaron entre sí, hasta hacerse indistinguibles. ¿Estaba equivocado por pensar así? –pregunta con una voz dulce y un tono de fascinación.

–¿Quieres decir –pregunta Maxim– que «cierto pensamiento podría ser afecto y cierto afecto pensamiento»? ¿No son afecto los pensamientos de los abuelos y no son, acaso, reflexivos sus afectos?

Mijail se encoge de hombros y abraza a Natasha más fuerte.

–Intentaba decir que el pensamiento crítico y creativo no bastan. Debe añadirse una dimensión de valores. Debemos profundizar hasta encontrar la fuente de todos los valores e incorporar esa fuente en nuestro pensamiento.

Natasha le da un beso y comenta con seriedad:

–El pensamiento y las emociones no se oponen entre sí necesariamente. El afecto, por ejemplo, es a la vez una forma de pensamiento y una forma de emoción. Si podemos pensar de forma crítica y creativa, también podemos pensar con afecto.

–¿Son esos los tres aspectos clave del pensamiento de orden superior? –pregunto. Y luego añado–: ¡Estúpido de mí! ¡Claro que es así! Durante el desarrollo de los materiales del programa curricular de filosofía para niños, siempre han estado presentes esas tres dimensiones, aunque no articuladas desde un punto de vista teórico.

La visita ha durado mucho más de lo que preveía, así que decido marcharme ya. Doy la mano a Maxim, a Mijail y por último a Natasha. También nos despedimos con besos.

–¡Ven, Sergei, dame un abrazo! –exclamo. Pero Sergei parece avergonzado y corre junto a su madre.

–¡Siga con su trabajo! –me grita Natasha. Y luego añade, algo más dulce:– ¡Sea bueno! –Cuando me giro para marcharme, aún con mayor delicadeza y con una risita traviesa, me dice al fin–: ¡Adiós, mi recíproco indagador!

Epílogo

Comparación entre la filosofía para niños y los enfoques histórico-cultural y de actividades: fundamentos psicológicos y educativos*

Arkady A. Margolis**

Uno de los modelos más interesantes de la psicología del sigo XX, poco conocido para los investigadores occidentales, es el enfoque de actividades. Es resultado de la teoría histórico-cultural concebida por Lev Vygotsky entre 1924 y 1930 en Rusia, teoría que tras su muerte quedó inconclusa. Las ideas relacionadas con este modelo teórico influyeron mucho en numerosos investigadores rusos y extranjeros de gran relevancia, y fueron desarrolladas posteriormente en la teoría de la actividad por uno de los seguidores de Vygotsky de mayor talento, A. N. Leontev.

Conscientes de la importancia de este enfoque, los defensores de la teoría de la actividad desarrollaron planteamientos teóricos sobre formas específicas de la actividad humana. D. B. Elkonin y D. B. Davydov, que ya trabajaban en la teoría de la actividad desde los años sesenta, elaboraron un estudio significativo sobre una de las actividades más importantes: la actividad del aprendizaje.

* Traducido del ruso al inglés por Arkady A. Margolis y Marina Cunningham.

** Director del Departamento de Formación de Profesores del Instituto de Psicología de la Academia Rusa de Educación y rector de la Universidad Internacional de Educación de Moscú.

Creemos que esta teoría tiene un fuerte potencial creativo e interesantes aplicaciones en el área de la instrucción de desarrollo y, por tanto, merece una descripción más detallada de sus rasgos fundamentales. Para comprender los nuevos modelos de educación basados en el diálogo, como la «educación de desarrollo», sería productivo compararla con la filosofía para niños occidental, dado que ambos comparten finalidades muy similares.

Teorías culturales e históricas de Vygotsky

Como es bien sabido, Vygotsky se centró en la investigación de los orígenes y desarrollo de las formas culturales de conducta humana y en el descubrimiento de las funciones psicológicas específicamente humanas. Varios conceptos clave concebidos por él y sus colegas configuran el marco de su teoría:

1. El primer concepto, que se relaciona con el llamado carácter mediatizado de las funciones psicológicas humanas, contempla la experiencia sociohistórica y la actividad colectiva de los individuos como instrumental en la construcción de niveles nuevos y superiores de funcionamiento psicológico.
2. El proceso por el cual se adoptan signos culturales es significativo en la transición de la persona a un nivel más elevado de funcionamiento psicológico. Vygotsky definía de un modo muy amplio estas funciones de signos y la forma en que se transmiten. Interpretaba estos signos como «herramientas psicológicas» específicas que ayudan a las personas a organizar su conducta y acciones y les enseñan a dirigir su conducta y acciones a voluntad.
3. La educación se determina a través de un proceso de adopción de signos. Los signos, que son inicialmente independientes de los orígenes sociales (pero siempre tienen orígenes sociales), se transforman desde una forma externa hasta una interna (en el contexto del *proceso de interiorización*), garantizando así una calidad autorreguladora (o reguladora del yo) a las acciones y conducta de la persona.
4. El papel específico instrumental de los signos se relaciona (según la teoría histórico-cultural) con el hecho de que, aunque surgen

originariamente en un proceso de interacción «niño-adulto» (como medio de esta interacción y como herramienta guiada por la conducta del compañero), se transforman durante la interiorización en el medio de la actividad del pensamiento y como herramienta guiada por la propia conducta de la persona.

5. En la obra de Vygotsky, este mecanismo se definía como ley genética de desarrollo cultural. Según esta ley, toda función mental aparece en escena dos veces y en dos sentidos: primero, social, interpersonal o interpsicológicamente; y segundo, psicológicamente, dentro de la mente del niño, es decir, intrapsicológicamente.
6. Al intentar entender cuál es el papel de la educación en el contexto de desarrollo, Vygotsky concluyó que una educación sólida puede desarrollar un papel importante y empujar la locomotora del desarrollo del niño. En otras palabras, la educación no debe ser únicamente adecuada al nivel real del desarrollo del niño; por el contrario, la educación debe preceder al nivel real de desarrollo, a través de la construcción de la llamada zona de desarrollo proximo, sobre la base de interacciones específicas entre niños y adultos, y de los niños entre sí. Las ideas antes mencionadas establecen los cimientos de la teoría histórico-cultural de Vygotsky del desarrollo funcional psicológico.

La teoría de la actividad de Leontev

Durante el período en que se propuso esta teoría, numerosos estudios realizados desde diversos ámbitos demostraron la importancia que desempeña la actividad relativa al objeto en la comprensión del desarrollo de la conducta y el pensamiento. Estos estudios fueron continuados por uno de los seguidores y defensores de Vygotsky, A. N. Leontev. Los resultados de la investigación de Leontev mostraron que la reflexión mental en los humanos está profunda e interiormente conectada y mediatizada por el proceso de actividad humana. Así, el carácter autorregulador de la conducta de la persona está principalmente construido y realizado en la profundidad del proceso de actividad. Según Leontev, el objeto de esta actividad aparece dos veces en el proceso: primero, independientemente de la persona (el sujeto de la actividad), como objeto que guía y transforma la activi-

dad humana directamente sin mediación alguna; y segundo, como una imagen (o concepto) de este objeto, como producto de su reflexión mental, que aparece como resultado de la actividad de una persona.

Al mismo tiempo, surgen el concepto de interiorización y la ley genética general de desarrollo cultural de las funciones psicológicas, tal como los describe la teoría de la actividad. El contenido de esta ley genética se interpretaba como transición desde una forma inicial, relativa al objeto y socialmente compartida de actividad conjunta «niño-adulto», hasta una forma interna, intrapsicológica (conectada a través del principio básico de su similitud estructural).

En este estudio, Leontev analizaba de manera precisa una estructura de actividad humana integradora, seleccionaba y examinaba componentes de la actividad (como la necesidad y el motivo, el objeto de la actividad, las acciones y su objetivo, la operación, etcétera), y estudiaba la relación entre estos componentes. Numerosos estudios posteriores mostraron que los componentes de actividad se transforman constante y mutuamente.

La teoría del aprendizaje de Elkonin y Davydov

El desarrollo posterior del enfoque de la actividad histórico-cultural, a partir de 1960, se relaciona principalmente (como hemos dicho antes) con el diseño de la teoría de la actividad del aprendizaje propuesto por Elkonin y Davydov. La principal premisa de esta teoría es que el objetivo de la actividad de aprendizaje (incluida la actividad conjunta «adulto-niños») es el aprendizaje en sí. En otras palabras, el objetivo principal de la instrucción es enseñar a los estudiantes las destrezas necesarias para «aprender por sí mismos».

La tarea de aprendizaje de estos objetivos depende en gran medida de la estructura de la actividad de aprendizaje y de la plena realización de todos los componentes necesarios en la práctica educativa. Los principales elementos de esta estructura son una tarea instructiva (o tarea de aprendizaje), acciones instructivas (o de aprendizaje), y acciones como el control y la evaluación.

Según Davydov, una tarea de aprendizaje consiste en aprender a encontrar soluciones para problemas particulares y básicos. Un alum-

no que resuelve un problema como una tarea de aprendizaje primero se dirige a buscar el principio estructural general de un objeto estudiado (o búsqueda de un modo único de desarrollo), mientras que un estudiante que resuelve el problema de manera concreta y pragmática se dirige principalmente a la resolución real de la tarea.

Según la teoría de la actividad del aprendizaje, la resolución de problemas depende de un proceso de acciones de aprendizaje, entre las que se incluyen:

- La transformación de la situación de aprendizaje (o el objeto de aprendizaje) con el fin de revelar y descubrir el principio estructural general del objeto, o su relación clave.
- La modelación del principio descubierto de forma gráfica o sígnica-simbólica.
- La transformación del modelo de objeto con el fin de estudiar sus propiedades y rasgos principales, independientemente de otras relaciones adicionales del objeto.
- La deducción y construcción de una serie de tareas concretas y pragmáticas que pueden resolverse con ayuda de un enfoque generalizado de la actividad del estudiante.
- Control sobre la ejecución de las acciones precedentes.
- Evaluación de la adopción del enfoque generalizado.

El desarrollo de estas transformaciones puede garantizar, por una parte, que la resolución de la tarea sea la única solución para una tarea de aprendizaje y, por otra parte, que la acción del estudiante adquiera forma de acciones de aprendizaje junto con la comprensión del objeto de estudio. En consecuencia, un estudiante puede aprender a pensar teóricamente sobre el objeto de estudio y, de este modo, formarse un concepto teórico apropiado sobre este objeto.

El modelo de desarrollo de la educación, que se basa en esta teoría, va dirigido fundamentalmente a la construcción del pensamiento teórico sobre el contenido de varios temas escolares, como matemáticas, lenguaje, arte, etcétera.

En la Rusia actual, el sistema educativo es una de las alternativas más productivas al sistema escolar llamado tradicional, que va principalmente orientado a la enseñanza directa de conocimiento preparado y la formación en determinadas destrezas específicas.

El desarrollo educativo del niño basado en la actividad de aprendizaje está mediatizado a través del contenido de materias específicas. Esto tiene algunas ventajas, pero también inconvenientes. Una de las desventajas más notables se debe a la dificultad de distinguir entre las acciones de aprendizaje del propio alumno (como la transformación del objeto de estudio, la modelación, la transformación de un modelo, etcétera), relacionadas con su actividad analítica y sintética, y las acciones desarrolladas sobre la base del contenido del material. Estas y otras dificultades han restringido, en gran medida, numerosos intentos de desarrollar el pensamiento de los niños no a través del contenido de materias escolares concretas, sino directamente y sin relación con disciplinas particulares.

La presencia de estos problemas en la educación rusa ha inhibido múltiples intentos de crear cursos de filosofía y lógica y aplicarlos a las escuelas rusas. Los defensores de estos intentos suelen suponer que el estudio de la filosofía como materia escolar es, en sí, influyente en los procedimientos sin el uso de ninguna metodología. Los primeros ejemplos de tales cursos, que se remontan a los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, duraron poco tiempo y dieron lugar a los cursos como «Conocimiento de la sociedad», que impartían filosofía como una serie de declaraciones ideológicas marxistas y se generalizaron en el sistema educativo ruso desde los años setenta hasta los noventa.

En paralelo a los múltiples cambios políticos y económicos de la sociedad rusa, se desarrolló un fuerte interés por la enseñanza de la filosofía como una materia de la escuela primaria. Sin embargo, los cursos de filosofía de las escuelas rusas son, en su mayoría, bien copias de los cursos universitarios o bien introducciones a la historia de la filosofía. Ambos enfoques utilizan métodos de educación tradicionales que son inadecuados para el desarrollo de las destrezas del pensamiento infantil.

Uno de los mejores programas orientados realmente al desarrollo del pensamiento implantados en Rusia a mediados de los años noventa se basa en el programa de filosofía para niños, del Instituto para el Avance de la Filosofía para Niños, de la Montclair State University, programa dirigido por el profesor Matthew Lipman y sus colegas.

Filosofía para niños

Los rasgos de este programa pertinentes para nuestro análisis comparativo son los siguientes:

1. Uno de los principales objetivos educativos del programa curricular de filosofía en los entornos escolares es el desarrollo, por parte del alumno, de una capacidad de formular juicios lógicamente correctos, de modo que se facilite la conducta y el razonamiento críticos y reflexivos.
2. Los creadores de este programa consideran la filosofía como una herramienta y un método efectivos para mejorar y desarrollar el pensamiento de una persona.
3. La enseñanza de la filosofía debe ser una metodología educativa especial, diferente de las disciplinas tradicionales.

Otros aspectos importantes del programa reflejan la conexión entre indagación filosófica, desarrollo cognitivo y proceso de aprendizaje:

1. El punto de partida de la teoría de Lipman concluye con la suposición de que el desarrollo lógico del niño debe convertirse en una tarea especial; el desarrollo espontáneo de las operaciones lógicas en el crecimiento normal no es suficiente para el aprendizaje escolar adecuado.
2. Es demasiado tarde reforzar el pensamiento lógico en la enseñanza secundaria o en la universidad. La edad más sensible para el razonamiento filosófico ronda los 6-10 años, cuando la curiosidad intelectual del niño es muy fuerte.
3. No es posible estudiar la filosofía (o hacer filosofía) de un modo académico estándar. Por el contrario, la filosofía es resultado de esfuerzos intelectuales personales, resultado del pensamiento del alumno sobre el mundo y sobre su propio *pensarse*. Tal pensamiento debe ser organizado y propiciado por el profesor.
4. El objetivo del proceso de aprendizaje no es desarrollar varias destrezas de pensamiento separadas, sino desarrollar el pensamiento como un proceso integrado, como una entidad global. Los principales rasgos del pensamiento como proceso son:

    - Autocorrección.
    - Sensibilidad al contexto.

- Capacidad para formular juicios.
- Cimentación de los juicios en criterios, más que en reglas.

5. Para desarrollar el pensamiento de los niños, el curso de filosofía para niños debe tener al menos dos componentes principales: pensamiento del niño sobre el mundo que le rodea (componente cognitivo) y pensamiento simultáneo sobre su propio *pensarse* (componente metacognitivo); es decir, se asumen diversos modos y perspectivas de pensamiento, puntos de vista, presuposiciones ocultas, etcétera.
6. Discutir problemas filosóficos, en lugar de leer sobre ellos y sobre sus soluciones, es hacer verdadera filosofía.
7. Los diálogos socráticos no sólo son una antítesis del formato de conferencias y respuestas tradicional, sino también un mecanismo de desarrollo individual y de grupo, una herramienta para alcanzar el objetivo de desarrollo declarado para el pensamiento y el razonamiento del niño.
8. El desarrollo del pensamiento individual es producto de la interiorización del pensamiento del grupo, tal como se demuestra en el discurso colectivo. Un mecanismo psicológico para ello (descrito por Vygotsky) es el siguiente: la corrección del modo y método de razonamiento de un compañero, a través de un diálogo o discusión colectivos, desarrolla un modo de razonamiento para todo el grupo de estudiantes, que, una vez interiorizado, mejora el razonamiento individual de cada estudiante.
9. La creación de un entorno de aprendizaje orientado a la comunicación durante las clases de filosofía para niños conduce a dos resultados importantes. Las destrezas lógicas adquiridas a través de la discusión se aplican como criterios para seleccionar las conclusiones y juicios correctos, y son instrumentos de razonamiento que pueden garantizar el desarrollo de destrezas de pensamiento. En paralelo a este proceso de pensamiento, se produce un cambio importante en los alumnos: pasan de conversar sin más a discutir filosóficamente. En otras palabras, desarrollan una comunidad de indagación, caracterizada por:

   - Un interés por la discusión de problemas filosóficos.
   - Discusión colectiva sobre la base de reglas y procedimientos lógicos.

- Interiorización de modos y modelos de razonamiento construidos colectivamente.
- Carácter autocorrectivo del estilo colectivo de pensamiento en grupo.
- Capacidad para formular juicios.

10. Como el contenido filosófico debe ser interesante y comprensible para los niños, se presenta en forma de novela, cuyos principales personajes intentan resolver problemas filosóficos reales, adecuados para su edad. El texto es la parte más esencial del programa curricular, y consiste en una serie de novelas que abarcan diversos aspectos relativos a ciertas áreas de la filosofía (metafísica, lógica, ética, estética, etcétera) de un modo atractivo (adecuado a la edad).

    En el programa de filosofía para niños, el texto no sólo sirve como fuente de preguntas filosóficas y consiguientes discusiones en un aula, sino que también tiene la capacidad de construir diversos modelos de discusión, razonamiento y pensamiento. Este último punto significa también que los alumnos de este programa (en comparación con los de programas curriculares tradicionales) tienen más modelos de pensamiento de lo normal (no sólo sirve de modelo el profesor, sino que el texto también aporta modelos de pensamiento y razonamiento tomados de una cultura existente). El texto es también una comunidad modélica de indagación, puesto que su comunidad está formada por personajes que funcionan en la novela de los niños.
11. El profesor desempeña un papel inusual en el programa de filosofía para niños. El profesor no es ni un experto en el contenido del estudio (como en otras materias escolares) ni un juez que evalúa los pensamientos y declaraciones del alumno. En este programa, el profesor es, ante todo, un organizador de diálogos y discusiones filosóficos, un propiciador del razonamiento colectivo y del pensamiento del grupo (así como de los individuos). En principio, el profesor no puede ser el juez, dado que, en contraste con una materia como las matemáticas, no existen respuestas correctas a los problemas filosóficos. La principal tarea del profesor en este programa es organizar el tipo de discusión que permite a los participantes adquirir algunas reglas de discusión y algunos enfoques para las posibles soluciones del problema discutido.

12. Los puntos antes mencionados son también importantes cuando se aplican a la formación de profesores del programa curricular de filosofía para niños. Para formar a un profesor con un estilo y modo de enseñanza que desarrolle los objetivos educativos del programa, debe diseñarse un modelo específico de formación de profesorado (muy diferente del tradicional).

Comparación del programa curricular de filosofía para niños con el modelo de educación de desarrollo (basado en el enfoque histórico-cultural)

Un análisis comparativo de los principales objetivos educativos y rasgos específicos de ambos programas indica que existen numerosas similitudes entre ambos:

1. *Educación como desarrollo del pensamiento del niño*. Ambos programas coinciden con el concepto de educación de Vygotsky, que entiende la educación como la locomotora del desarrollo del niño, en lugar de la posición de Piaget, que sostiene la necesidad de enseñar sólo los conceptos apropiados para el nivel real de desarrollo del niño.
2. *Orígenes sociales del proceso de desarrollo*. Ambos enfoques defienden la necesidad de crear un tipo de condiciones sociales que sea productivo en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, el desarrollo individual en una situación social de aprendizaje es resultado del desarrollo del grupo.
3. *Papel de la interiorización*. En ambos marcos teóricos, el proceso de interiorización desempeña un papel específico en la transformación del desarrollo del grupo (a partir de situaciones sociales de aprendizaje o, específicamente, una actividad construida de aprendizaje colectivo de alumnos y profesor, niños y adulto) en el desarrollo individual del niño.
4. *Educación es actividad*. Este punto, hasta cierto punto común a ambos programas, significa que la educación se construye como una forma específica de actividad estudiantil (la llamada actividad de aprendizaje en el enfoque de Davydov, y comunidad de indagación a través de diálogos de discusión en el modelo de Lip-

man). Dicha actividad, a su vez, determina el contenido, la forma e incluso el método específicos de la educación. En el enfoque de Davydov, no todos los tipos de actividad pueden considerarse actividad de aprendizaje, sino sólo aquellos que conllevan resolución de tareas de aprendizaje (encontrar el modo más general de resolver las mismas tareas por parte de toda la clase) a través del uso de la actividad de aprendizaje (transformación del objeto, modelación, cambio de un modelo, etcétera). De manera similar, la filosofía para niños presupone que sólo el discurso y el diálogo filosóficos, específicamente organizados por un profesor –no *cualquier* conversación entre estudiantes–, permitirán cumplir los objetivos educativos del programa.

5. *Desarrollo del pensamiento*. El desarrollo del pensamiento de los niños que se deriva de la actividad de aprendizaje, en el enfoque de Davydov, es análogo al desarrollo del razonamiento y de la capacidad de los niños para formular buenos juicios que se deriva de las discusiones filosóficas del programa de filosofía para niños. En ambos casos, los promotores del programa presuponen que un entorno común no estimula el desarrollo del razonamiento teórico y formal sin una metodología construida con ese fin específico.
6. *Posición no autoritaria del profesor*. El desarrollo del pensamiento del niño (ya sea razonamiento teórico o formal) requiere un entorno de aprendizaje en el que los niños descubran necesariamente conceptos teóricos en los objetos de estudio (Davydov), o formulen y construyan colectivamente definiciones de un problema filosófico que es discutido en la clase. En ambos casos, el proceso sería imposible con un profesor que aportase a los alumnos las soluciones y las respuestas a los problemas. Esto significa también que en ambos programas el profesor es más un coadyuvante y organizador de la actividad de aprendizaje y discusión que la figura propia de un entorno tradicional.
7. *Hipótesis sobre el punto de partida*. Un análisis meticuloso de ambos enfoques indica una hipótesis básica similar. La formulación no tradicional de Elkonin y Davydov establece que la educación que utiliza la actividad de aprendizaje para formar el pensamiento teórico no debe implementarse en la enseñanza secundaria, sino que los conceptos teóricos dentro de un marco de educación de desarrollo deben introducirse ya en la escuela primaria, dado

que en esas edades los niños son más sensibles a los conceptos teóricos derivados de la actividad del aprendizaje (según las divisiones de edades de Elkonin). El enfoque de Lipman se aproxima mucho a esta hipótesis. Los problemas filosóficos que tradicionalmente no se han enseñado hasta la educación secundaria –y con frecuencia se relegaban a la universidad– han descendido significativamente, primero al segundo ciclo de enseñanza primaria, después a la primaria y ahora ya a preescolar. Los niños se sienten motivados para participar en estos problemas y se interesan por las discusiones de problemas filosóficos. Se sorprenden con ellos, son sensibles a los mismos, y son capaces de discutirlos tanto en preescolar como en la escuela primaria.

Además de estas similitudes y puntos comunes, podemos apuntar también varias diferencias entre el programa de filosofía para niños y el de educación de desarrollo:

1. Cuando se refiere al pensamiento (entendido como proceso completo, más que como acciones y operaciones cognitivas separadas) como objetivo educativo primario, Lipman habla sobre la necesidad de desarrollar un modo de pensamiento y razonamiento formal basado en reglas lógicas derivadas de la tradición aristotélica, mientras que Davydov no presta atención al razonamiento formal. Davydov no considera que el razonamiento formal sea esencial para la formación del pensamiento teórico (puesto que representa lo opuesto al pensamiento teórico, según la tradición dialéctica). Además, Davydov considera que el desarrollo del razonamiento formal nace de la experiencia empírica del niño en edad preescolar, que se completa en el momento en que ingresa en la escuela primaria. En otras palabras, según Davydov, el pensamiento teórico debe formarse a través de una educación específica basada en la actividad de aprendizaje de los estudiantes, mientras que los teóricos de la actividad mantienen que el razonamiento formal es resultado del desarrollo real de los niños y no requiere ninguna intervención especial del profesor ni de ningún programa específico.

   Aunque aceptamos algunos argumentos esgrimidos por los defensores de la teoría de la actividad, debemos reconocer también que la práctica educativa real suele mostrarnos que los niños de

la escuela primaria no están preparados para participar en una actividad de aprendizaje que esté profundamente conectada con la formación y uso de acciones mentales como el análisis, la síntesis, la reflexión, etcétera, porque su nivel básico de pensamiento formal (encontrar similitudes, captar distinciones, construir hipótesis y analogías) todavía no está plenamente formado. Esto significa también que el desarrollo de tales destrezas debe ser materia de trabajo específico de los alumnos y el profesor.

2. El modelo de Davydov de proceso educativo y actividades de aprendizaje difiere del de Lipman. Cuando Davydov habla sobre actividades de aprendizaje, se refiere a que la forma inicial de interacción sujeto(estudiante)-objeto es una actividad práctica. Esta transformación del objeto desarrollada por los alumnos les permite descubrir la relación de desarrollo más esencial que es uniforme para toda una clase de objetos, como una «célula» desde la cual puede deducirse y reconstruirse un grupo de organismos. Lipman presupone que el discurso –las interacciones verbales entre los estudiantes, facilitadas por el profesor– es la forma más importante (pero no la única) de actividad de aprendizaje colectiva en un aula de filosofía para niños.
3. El objeto de estudio es diferente en los dos programas. Ésta es una distinción extremadamente significativa, desde nuestro punto de vista, a causa de los efectos fundamentales que conlleva.

   El modelo de educación de desarrollo se ocupa principalmente de objetos científicos (derivados de diversas disciplinas científicas). El rasgo común a todos ellos es la presencia del principio interno del objeto, una regla fundamental que es neutral para un sujeto (incluido el estudiante) y que es descubierta y reconstruida en forma de concepto teórico a través de un proceso de actividad de aprendizaje del alumno y el profesor, y como resultado de una interacción sujeto-objeto.

   El método científico o teórico de interacción conlleva el uso de diversas herramientas científicas, como sistemas, esquemas, mapas, modelos y demás (signos de amplio significado), que mediatizan esta interacción y la transforman en (según Vygotsky) una forma cultural. Los signos que mediatizan la interacción sujeto-objeto en una clase (en matemáticas, lengua, o cualquier otra materia) no son inventados por los alumnos, sino que existen ya en la ciencia y la cultura. Son interiorizados a través de una activi-

dad colectiva de reconstrucción del objeto de estudio, reestructuración del objeto de estudio, reestructuración del modo en que piensan los niños y, por tanto, refuerzo de su desarrollo.

El mismo proceso es muy diferente en el programa de filosofía para niños. El objeto de estudio, en este caso, no es un hecho científico concreto, específico, de una disciplina científica. Por el contrario, tal objeto es la relación más general y el esquema más universal que abarca toda la imagen del mundo y de los seres humanos que lo habitan. Durante más de dos mil años, diversas escuelas filosóficas han discutido sobre los problemas filosóficos más esenciales, y este diálogo no está ni puede estar nunca concluido.

Por tanto, en este caso tenemos un objeto de estudio que difiere, y mucho, del que opera en la educación de desarrollo. No existe un principio o regla determinado que deba ser descubierto como respuesta final a un problema filosófico concreto. No existen respuestas finales ni absolutas. Las respuestas son verdaderas en ciertos contextos, en un cierto modo de pensamiento, basado en un axioma apropiado, pero pueden ser falsas si varía el contexto.

En otras palabras, cada definición filosófica debe ser correcta sólo en relación a un determinado contexto, lo cual, a su vez, significa que cada regla descubierta por los alumnos (como resultado de una discusión organizada por un profesor) es una especie de acuerdo entre los participantes de la discusión.

Los modos específicos de establecer los acuerdos de los niños, fijados en una determinada definición que es cierta en un contexto y tal vez falsa en otro, no sólo conllevan el proceso de interiorización (que puede estimular el desarrollo individual sobre la base de los logros colectivos), sino también (y quizás sobre todo) el proceso de exteriorización que ayuda a construir nuevas definiciones colectivas más complejas, sobre la base de las ideas personales individuales exteriorizadas y las representaciones de problemas filosóficos.

Este mecanismo se relaciona con un proceso doble de exteriorización-interiorización, mucho más de lo que se observa, por ejemplo, en el modelo de desarrollo. No hay lugar para las ideas preconcebidas del niño en la educación de desarrollo. Son falsas, dicen los partidarios de este enfoque, y deben ceder el paso a los conceptos (teóricos) científicos sobre el objeto de estudio. La acti-

vidad práctica conjunta, específicamente construida, en la que participan estudiantes y profesor, destruye las ideas preconcebidas «equivocadas» (al menos desde el punto de vista de los promotores de este enfoque) y, a través de la mediación de diversas herramientas sígnicas-simbólicas, permite la reconstrucción de un objeto de estudio sólo del modo «correcto». La «resistencia» de un objeto estimula el modo de pensamiento de los niños, que concluye en la reconstrucción de un concepto teórico y del desarrollo del niño.

En la filosofía para niños, no encontramos ningún objeto natural con un solo funcionamiento posible o un solo principio reconstructivo. En cambio, existe un problema filosófico que puede ser enseñado de diversos modos. Todas las ideas preconcebidas sobre este problema son exteriorizadas, objetivadas verbalmente y articuladas en una discusión colectiva, y transformadas durante el proceso de reflexión del grupo. Aquí el mecanismo de desarrollo no es la interacción estudiante-objeto, ni siquiera la mediatizada por las herramientas sígnicas-simbólicas que posteriormente se interioriza, sino una interacción alumno-alumno e intercambio de ideas y representaciones sobre un problema filosófico concreto. Criticar el modo de pensar de un compañero por su utilización de determinados procedimientos (preguntas, reglas lógicas, argumentos, averiguación de presuposiciones ocultas) enseña a aplicar, en lo sucesivo, las mismas herramientas de indagación al modo y modelo de pensamiento propio. El modo de razonamiento en grupo más avanzado, construido colectivamente, que se interioriza, estimula el desarrollo individual del pensamiento del alumno. La reflexión no se origina en la inadecuación de las ideas preconcebidas del niño sobre un objeto de estudio, sino en un diálogo con otras ideas preconcebidas sobre el mismo problema filosófico.

Bibliografía

Estas referencias son muy selectivas. No todas las que figuran en el texto están recogidas aquí, y viceversa. Muchos nombres han sido mencionados casualmente a lo largo de estas conversaciones, y parece superfluo añadirlos aquí. La principal excepción es la obra de Davydov, que he procurado citar con las referencias de página para facilitar el trabajo de los lectores más académicos de *Natasha*, aunque reconozco que este compromiso puede no ser del agrado de todos.

Matthew Lipman

Buchler, J. (1951). *Toward a general theory of human judgment*. Columbia, Nueva York, University Press.

— (1955). *Nature and judgment*. Columbia University Press, Nueva York.

— (1966). *Metaphysics of natural complexes*. Nueva York, Columbia University Press.

Daniels, H. (1993). *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. Routledge, Londres y Nueva York.

Davydov, V. V. (1988a). «The basic concept of contemporary psychology». *Soviet Education*, 30(8), 25-43.

— (1988b). «Problems of children's mental development». *Soviet Education*, 30(8), 44-97.

— (1988c). «Learning activity in the younger school age period». *Soviet Education*, 30(9), 3-47.

— (1988d). «The mental development of younger school children in the process of learning activity». *Soviet Education*, 30(9), 48-83.

— (1988e). «The mental development of younger school children in the process of learning activity» [continuación]. *Soviet Education*, 30(10), 3-36.

— (1995). «The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research, and practice». *Educational Research*, 24(3), 12-21.

Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. The Modern Library, Nueva York.
— (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Co., Nueva York.
— (1958). *Experience and nature* (2.ª ed.). Dover, Nueva York (obra originaria publicada en 1929).

Dewey, J. y Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the known*. Beacon, Boston.

Galperin, P. Y. (1969). «Stages in the development of mental acts», en M. Cole y I. Maltzman (comps.), *A handbook of contemporary Soviet psychology* (págs. 249-273). Basic Books, Nueva York.

Goldstein, K. (1940). *Human nature in the light of psychology*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
— (1964). *Abstract and concrete behavior*. American Psychological Association, Northwestern University Chicago, IL.

Harris, L. (comp.) (1991). *Children in chaos: A philosophy for children experience*. Kendall/Hunt, Dubuque, IA.

Hegel, G. W. F. (1967). *The Phenomenology of mind*. Harper & Row, Nueva York (obra originaria publicada en 1807). [Trad. cast.: *Fenomenología del espíritu*, F.C.E., Madrid, 1981.]

Lipman, M. (1973). *Contemporary aesthetics*. Allyn & Bacon, Boston.
— (1974). *Harry Stottlemeier's discovery*. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, NJ. [Trad. cast.: *El descubrimiento de Harry*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.]
— (1978). *Mark*. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, NJ. [Trad. cast.: *Mark*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.]
— (1978). *Suki*. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, NJ.
— (1981). *Pixie*. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, NJ. [Trad. cast.: *Pixie*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1993.]
— (1982). *Kio and Gus*. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, NJ. [Trad. cast.: *Kio y Gus*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.]
— (1983). *Lisa* (2.ª ed.). The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, NJ. [Trad. cast.: *Lisa*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.]
— (1987). *Elfie*. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, NJ. [Trad. cast.: *Elfie*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2000.]
— (1988). *Philosophy goes to school*. Temple University Press, Philadelphia. [Trad. cast.: *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992.]

— (1991). *Thinking in education.* Cambridge University Press, Nueva York.
— (comp.) (1993). *Thinking children and education.* Kendall/ Hunt, Dubuque.

Lipman, M. y Gazzard, A. (1988). *Getting out thoughts together: Elfie manual.* The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, NJ. [Trad. cast.: *Relacionando nuestros pensamientos*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2001.]

Lipman, M. y Sharp, A. M. (comps.) (1978). *Growing up with philosophy.* Temple University Press, Philadelphia.
— (1980a). *Social inquiry: Mark manual.* The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, NJ. [Trad. cast.: *Investigación social*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1988.]
— (1980b). *Writing: How and why-Suki manual.* The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, NJ.
— (1985). *Ethical inquiry: Lisa manual* (2.ª ed.). The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, NJ. [Trad. cast.: *Investigación ética: manual del profesor para acompañar a Lisa*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1996.]
— (1986). *Wondering at the world: Kio and Gus manual.* The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, NJ. [Trad. cast.: *Asombrándose ante el mundo*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1993.]

Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom* (2.ª ed.). Temple University Press, Philadelphia, PA. [Trad. cast.: *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992.]
— (1984). *Philosophical inquiry: Harry Stottlemeier's discovery manual* (ed. revisada). The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, NJ. [Trad. cast.: *Investigación filosófica*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1988.]

Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the young child.* Harvard University Press, Cambridge, MA.
— (1984). *Dialogues with children.* Harvard University Press, Cambridge, MA.

McDermott, J. J. (comp.) (1973). *The philosophy of John Dewey: Vol.* 1. *The structure of experience.* G. P. Putnam & Sons, Nueva York.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society.* University of Chicago Press, Chicago. [Trad. cast.: *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Barcelona, 1982.]

Moll, L. C. (comp.) (1990). *Vygotsky and educational instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, University Press, Cambridge Nueva York.

Neill, A. S. (1960). *Summerhill.* Hart, Nueva York. [Trad. cast.: *Summerhill*, F.C.E., Madrid, 1990.]

Orwell, G. (1949). *1984.* Harcourt Brace, Nueva York. [Trad. cast.: *1984*, Destino, Barcelona, 2002.]

Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness.* Harvard University Press, Cambridge, MA. [Trad. cast.: *La toma de conciencia*, Ediciones Morata, Barcelona, 1985.]

Ratner, J. (comp.) (1939). *Intelligence the modern world: John Dewey's philosophy.* The Modern Library, Nueva York.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in teaching.* Oxford University Press, Nueva York. [Trad. cast.: *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona, 1993.]

Sharp, A. M. y Reed, R. F. (comps.), con Lipman, M. (1992). *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery.* Temple University Press, Philadelphia.

Simmel, G. (trad. 1964). *The sociology of George Simmel.* The Free Press, Glencoe, IL. [Trad. cast.: *Sociología*, Alianza, Madrid, 1986.]

Valéry, P. (trans. 1964). «The man and the sea shell», en Jackson Matthews (comp.), *The collected works of Paul Valéry*, Bollingen series XLV, Vol. 13, *Aesthetics.* Princeton University Press, Princeton, NJ.

Vygotsky, L. S. (trans. 1971). *The psychology of art.* MIT Press, Cambridge, MA.

— (trans. 1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, comps.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

— (trans. 1962). *Thought and language.* MIT press, Cambridge, MA. [Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Barcelona, 1995.]

— (trans. 1987). *The collected works of L. S. Vygotsky*, Plenum, Nueva York.

Wertsch, J. V. (comp.) (1985). *Culture, communication and cognition: Vygotskyan perspectives*, Cambridge University Press, Nueva York.

— (1985). *Vygotskyan and the social formation of mind.* Harvard University Press, Cambridge, MA. [Trad. cast.: *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona, 1995.]

Índice analítico

abstracción,
concreción como antítesis de, 95-96
contenido, 102, 103
Davydov, 82-87, 94, 96-97, 128, 135, 166-167, 174
desarrollo del yo, 146
educación de desarrollo, 167-168, 174-175
ejemplo de la ciruela, 140-142
filosofía como materia abstracta, 103
filosofía para niños, 128, 135, 174
ítem de agenda, 63
lógica, 95
Mead, 144, 146, 148
pensamiento, 95
propiedad de la filosofía, 103
puntos de vista, 137
racionalidad descontextualizada, 132-133
seguidores de Piaget, 103, 144
significado, 100
símbolos, 94-95
tarea de aprendizaje, 96
Vygotsky, 144, 146, 148
Véase también general y particular; generalizaciones
Academia de Ciencias Pedagógicas (Moscú), 31, 112
acción/actividad, 63, 154, 164
Véase también teoría de la actividad
actividad de aprendizaje, 163, 172-175
actividad, teoría de la, 163, 165-168, 172-177
actos abiertos, 85
actos mentales, 85, 99
agenda, 34, 41, 63, 120
Amonashvili, S.A., 35, 78, 109, 111
análisis, 96, 97, 99, 112, 175
analogías, 68, 77, 81-82
Aristóteles, 47, 72, 73, 92, 109, 174
autoconciencia, 145-146, 147
autocontradicción interna, 45
autorregulación/autocorrección, 164, 165, 171

Bajtin, M. M., 108, 131, 132, 133, 134, 137, 155, 156
BBC (British Broadcasting Corporation), 102, 105, 110
Buchler, Justus, 36, 61, 85, 139, 148

China, 92-93, 112, 131
chistes, 72, 89
colegios,
objetivos de, 55
compañeros de estudios, 53, 67-68, 177
comparaciones, 73-74
competencias, 55, 81, 114
comunidad de indagación,
agenda, 41
comparación entre filosofía para niños y educación de desarrollo, 172-173
consolidación, 41-42
definición, 38-39
ejercicios y planes de discusión, 42
elemento central de la filosofía para niños, 170-171, 172-173
en el aula, 39, 67, 69, 170-171
entrevista, 38

esquema de formación, 40-42
estímulo de respuestas, 42
mediador, 69
modelo, 39
texto, 40, 69, 161, 171
conceptos como instrumentos, 104
conciencia, 52, 54, 63, 145-146
concreción,
Véase abstracción; general y particular
conexiones, 43, 56-57, 64, 74, 97, 104
conocer, 87, 99, 104-105
conocimiento, 50-51, 52-53, 56, 83-84, 137
construcción, 97, 98
Contemporary Aesthetics (Lipman), 112
contenido, 102, 103
Véase también materias; texto
contexto, 156, 161, 176
control, 145, 166, 167 [*monitoring*]
control, 63, 128 [*control*]
conversión, 73

Davydov, V. V.,
abstracción/concreción, 82-87, 94, 96-97, 128, 166-167, 174
actividad, teoría de la, 165-168
actividades de aprendizaje, 163, 166-167, 172-173, 175
comparación con Piaget, 80
concepciones del programa curricular, 53
convenio con Lipman, 102
desarrollo de la psicología educativa soviética, 35-36
«embriología de la verdad», 51, 52
enseñanza e investigación, 126
enseñanza y desarrollo, 64-65, 125-126
entrevista para concentrarse en, 63, 64
experimentalismo, 125
filosofía en la escuela primaria, 173-174
foco de interés central, 80-81, 82-87, 135
formación filosófica, 86
imaginación, 154
influencia de, 35
influencias en, 36, 52, 53, 97-98, 153-154
mediación, 34
mentor de, 108
método genético, 97-98
objetivos de las escuelas, 55
opinión de Lipman sobre, 96-97, 120, 134-135
papel del profesor, 67
planificación, 126-128
razonamiento formal, 174
recreación, 50
resolución de problemas, 124-128
sobre significado, 104
tareas de aprendizaje, 96
teoría de la recapitulación, 52, 73
términos clave, 97
textos de, 35, 51
y Vygotsky, 64-65, 80, 136, 154
zona de desarrollo proximo, 134
deducción, 96, 97, 167
desarrollo, 97, 164-166, 167-168, 172-173
Véase también educación de desarrollo; enseñanza y desarrollo; zona de desarrollo proximo
desarrollo cognitivo, 74
Véase también razonamiento; pensamiento
destrezas, 55-56, 67, 123, 133, 149-150, 166, 167, 168
destrezas cognitivas, 74
Dewey, John,
analogía sobre, 81
en China, 92-93
enfoque genético-funcional, 85, 98
experimentalismo, 50, 125
glosario filosófico, 43
objetivos de las escuelas, 55
representación contemporánea de las ideas de, 136
resolución de problemas, 125
sobre la indagación, 50
textos de, 43
y la metafísica clásica, 61
diálogo/discusión,
central en la filosofía para niños, 122, 170, 172-173, 176, 177

comparación de filosofía para niños con educación de desarrollo, 172-173, 177
herramienta de desarrollo del pensamiento, 67, 69, 133, 149-150, 170
lógica, 44
metáfora, 82
modelos de lo filosófico, 122-124
puntos de vista, 45
reflexión, 149-150
texto como base de, 67, 69
diferencias y similitudes, 73, 77
disciplina, epistemología de la, 84
discurso y pensamiento, 105
Dostoievski, F. M., 123
Durkheim, E., 37, 134, 145

educación, proceso de, 53, 111, 164-165, 172, 174
educación afectiva, 35, 78, 109-110
educación científica, 69
educación de desarrollo, 164, 167-168, 172-177
educación de humanidades, 69
educación estética, 154
educación humanística, 35, 78, 109
ejemplo de la ciruela, 140-142
Elfie (Lipman), 74, 77
Elkonin, D. B., 36, 126, 163, 166-168, 173-174
«embriología de la verdad», 51, 52, 53
emociones, 146, 162
enfoque genético-funcional, 85, 98
enfoque histórico, 121
Véase también teoría histórico-cultural
enseñanza,
experimentación formativa, 126
investigación, 126
objetivo de, 74
Véase también enseñanza y desarrollo
enseñanza y desarrollo,
enseñanza como actividad que precede al desarrollo, 61
ítem de agenda, 63
opiniones de Davydov sobre, 64-65, 125-126
opiniones de Vygotsky sobre, 64-65, 74, 125-126
Piaget, 65
entrevista,
agenda, 34, 63
comunidad de indagación, 38
control, 98, 119
dinámica de, 98
dos indagaciones, 37-38
finalidad, 80
objetivos, 52, 57
papel de Natasha, 61
procedimiento, 34, 38, 45, 52
recíproca, 32, 35, 37, 38, 82, 127
relación personal frente a profesional, 78, 89, 107-108, 116-117, 140
única indagación con división del trabajo, 38
Véase también indagación
epistemología, 84
escuchar,
y leer, 70-71
establecimientode decisiones, proposiciones de, 74
estructuración cognitiva, 149
evaluación, 63, 166-167
experiencia, 68, 70, 77, 83-84
experimentalismo, 50, 125
Véase también experimentos formativos
experimentos formativos, 63, 125-126
expresiones, modos de, 84-85
exteriorización, 43-45, 176-177

facilitador,
Véase mediación
filosofía,
abstracción como propiedad de, 103
académica, 113, 136, 137
como cuerpo de conocimiento, 137
como juego, 71
desarrollo cognitivo, 74
disciplina, 103
en conversaciones de los niños, 114
en forma de novela, 122-124
forma de conversación, 122-124
funciones de, 112-113
medio de desarrollar el

pensamiento, 168, 169
metodología educativa de enseñanza, 169
propiedades de, 103
psicología educativa rusa como diferente de la americana, 47
puntos de vista, 137
seudo-, 113-114
significado de, 112-113
Véase también filosofía en la escuela primaria; filosofía para niños; *filósofos concretos*
filosofía en la escuela primaria, 111-112, 135, 137, 148-149, 168,173-174
Véase también filosofía para niños
filosofía para niños,
abstracción, 128, 135, 174
comparación de filosofía para niños con educación de desarrollo, 172-177
comunidad de indagación, 170-171, 172-173
convenio con la ACP, 31
diálogo/discusión, 122, 170, 172-173, 176, 177
edad del niño, 169
enfoque de la actividad, 164
filosofía académica, 113, 136
finalidades, 169
formación de profesores, 172
ideas de Ilenkov sobre, 154
ideas pedagógicas llevadas a la práctica, 136
interés ruso por, 168
interiorización, 171
introducción de Mijail a, 156-162
lógica, 109
manuales, 99, 113
modelación, 171
objetivo, 136
obras de Davydov, 135, 172-177
opiniones de Boris sobre, 109
papel del profesor, 169, 171
principales componentes, 170
rasgos clave, 149, 169-172
texto, 156-162, 171
flexibilidad y fluidez, 56
formación de conceptos, 55, 87, 123
funcionalismo, 98

Galperin, 36, 98, 125
general y particular, 84, 94, 96-97, 104, 128, 166-167
generalizaciones, 85, 96, 127, 141, 146, 147, 167, 176
Véase también abstracción; general y particular
Goldstein, K., 95
Growing up with Philosophy (Lipman y Sharp), 50

habilidades y dominios, 81, 114, 150
Harry, El descubrimiento de (Lipman), 46-47, 65, 76, 77, 99, 109, 131-132, 137-138, 139
hermanos Karamazov, Los (Dostoievski), 122
humor, 71-72
Véase también chistes

ideas preconcebidas, 176-177
Ilenkov, E. V., 36, 108, 153, 154
imaginación, 154
indagación, 50, 54, 55
Véase también entrevista
inferencias, 47, 60, 72, 103
interiorización,
comparación de filosofía para niños con educación de desarrollo, 172, 175-177
de la autoridad externa, 43-46, 133-134
de las relaciones sociales, 43-46
Mead, 134, 145
Piaget, 134, 145
punto/apartado de la agenda, 63
voz, 133
Vygotsky, 133, 145, 164-165
y filosofía para niños, 171, 172, 175-177
inversiones/reversibilidad, 45-46, 72
investigación, 63, 126
ironía, 66

juego, 147

Kio y Gus (Lipman), 86-87, 99, 127

lectura y escucha, 70-71
lenguaje, 58, 148, 155
Leontev, A. N., 36, 163, 165-166

literatura, 71, 123-124, 132
lógica,
abstracción, 95
aristotélica, 92, 109, 174
clásica, 47, 73
del programa curricular, 77
discurso social, 44
filosofía para niños, 109
formal, 76, 95, 109
informal, 76, 95
interiorización de relaciones sociales, 43-46
inversiones, 72
primeros sistemas lógicos, 73
psicología, 73-74
racionalidad, 76
reglas, 97
relaciones internas/relaciones externas, 97
simetría, 45
teoría de la recapitulación, 73

manuales (Lipman), 99, 113
Margolis, Arkady A., 163-177
materias, 79-80, 168
Véase también plan curricular
Mead, George Herbert,
abstracción, 144, 146, 148
autoconciencia/conciencia del yo, 146, 147
generalización, 146-147
interiorización, 134, 135
juego, 147
mencionado, 36, 81, 105, 142
pragmatista, 125
punto de vista, 137
textos de, 148
tradición, 136
visión del niño, 148
Vygotsky, 142, 143-146, 148
mediación,
compañeros de estudios como mediadores, 67-68
comparación de filosofía para niños con educación de desarrollo, 175-177
comunidad de indagación, 69
instrumentos como mediadores, 104
ítem de agenda, 63
materias como mediadores, 168
profesor como mediador, 33-34, 69, 169, 171, 173, 175
teoría de la actividad, 165-166
teoría histórica-cultural de Vygotsky, 164-165
texto como mediador, 34, 67, 69
zona de desarrollo proximo, 67
metafísica, 61
metáforas, 82
método expositivo, 79
método genético, 97-98
método genético-causal, 126
método narrativo, 79, 99
Mills, C. Wright, 136, 148
Mind in society (Vygotsky), 35
modelación, 63, 127, 133, 149, 167, 171-173
Moll, Luis C., 149
motivación, 55, 174

niños,
conversaciones filosóficas, 114
egocentrismo, 44
frustración, 73
Mead, 148
miedo chino a la liberación cognitiva, 93
motivaciones, 55, 174
Vygotsky, 148
no reversibilidad, 45-46
nombres, 121
novelas,
de Lipman, 61, 99, 122-124, 131-133, 171
filosóficas, 122
Véase también novela específica

objetividad, 139
objetos científicos, 175-177

parábolas, 72
particular,
Véase general y particular
pedagogía, 53
Peirce, Charles, 36, 50, 81, 125
pensamiento,
comparación de filosofía para niños con educación de desarrollo, 173
complejo, 54
conducta gesto-respuesta, 145

contrastes entre estilos de, 72
creativo, 127, 161
de orden inferior, 95
de orden superior, 95, 103, 114, 161-162
dialógico, 39
diálogo/discusión, 67, 69, 133, 149-150
discurso, 105
educación como herramienta de desarrollo, 171
emociones, 162
filosofía como medio de desarrollo, 168, 169
formal, 174-175
matriz de, 39
modelos de, 133
modelos en, 171
objetivo pedagógico, 174
origen de, 125
proceso integrado, 169
relacionar, 57
tipos de, 39
valores, 161-162
verbal, 39
voz, 133
y abstracción, 95
y significado, 145
pensamiento científico, 53
Pensamiento y discurso (Vygotsky), 101
Pensamiento y lenguaje (Vygotsky), 35, 58, 73, 101, 142
Piaget, J.,
abstracción/concreción, 83, 103, 144
comparación con Davydov, 80
enseñanza y desarrollo, 65
frustración de los niños, 73
interiorización, 43, 44, 46, 134, 145
objetivos de los colegios, 55
opiniones de Lipman sobre, 65, 76
teoría de las fases, 44, 65, 76, 172
textos, 44-45
Vygotsky, 73, 148
Pixie (Lipman), 76-77, 99
plan curricular, 53, 76-77, 79, 139-140
planificación, 63, 126-128
Platón, 47, 67, 123
práctica, 33, 63, 134, 136, 149-150
Problems of developmental teaching (Davydov), 35, 51
profesor,
como figura que se mantiene en un segundo plano, 50
como investigador, 126
como modelo, 171
comparación de filosofía para niños con educación de desarrollo, 173, 175
degradación de su papel, 67
exposición de conocimiento basado en problemas, 53
formación de, 172
intervenciones, 64-65, 67-68, 149
Natasha como, 126
papel en filosofía para niños, 169, 171
planificación, 126-128
propiciador/mediador, 33-34, 69, 169, 171, 173, 175
responsable de los errores educacionales, 83
valores, 69
zona de desarrollo proximo, 149
programas educativos,
panaceas, 135
programas escolares,
árbitros de los, 135
psicología educativa,
Véase psicología educativa rusa
Véase también autor/investigador específico
psicología educativa rusa, 35-36, 47
Véase también autores o investigadores específicos
puntos de vista, 45, 122, 137-139, 147

racionalidad, 76, 79
razonamiento, 55, 56, 95, 133
Véase también lógica; pensamiento
recapitulación, teoría de la, 52, 56, 73
reciprocidad,
en la vida social, 45, 46
entrevista, 32, 35, 37, 38, 82, 127
examen de antropólogos/sociólogos, 134,
intercambios internacionales de Lipman y Dewey, 93

lectura y escucha, 70
recreación, 52-53, 56, 63
reduccionismo, 101
reflexión, 63, 67-69, 149-150, 165-166, 175, 177
reglas, 76, 97, 132, 147, 174, 176
relaciones,
ejemplo de la ciruela, 140-142
enlaces con, 104
entre pensamiento y discurso, 105
expresión, 84-85
externas, 43-45
fuentes de ideas, 140
lógica, 97
modos de expresión, 84-85
palabra clave de Davydov, 97
palabras, 100
posibilidades, 100
secuencia curricular, 77
significado, 104
simétricas, 46
Véase también conexiones
relaciones internas/externas, 43-45, 97
relaciones sociales, 43-46
relativismo, 139
relativismo objetivo, 139
resolución de problemas, 63, 124-128, 167
Véase también evaluación; experimentos formativos; mediación; modelación; control; planificación; práctica; investigación
roles, 147
Rubstov, Vitaly, 36, 102

Schneider, Herbert, 148
significado, 77, 99-101, 104, 104, 132, 144, 145, 148
símbolos, 94-95, 104
similitudes y diferencias, 73, 77
Simmel, Georg, 37, 134, 136, 138-139
síntesis, 84, 113, 175
sistema educativo,
el trabajo dentro y fuera del, 110-111
sistematización, 146
Skatkin, M. N., 36, 52, 53-54, 82, 87
subjetivismo, 139
Suki (Lipman), 58-60, 99-100, 123, 157-161

tareas de aprendizaje, 96, 166-168
teoría, 33
Véase también abstracción
teoría de las fases, 44, 65, 76, 172
teoría histórico-cultural, 163, 164-168, 172-177
tesis/antítesis, 84
texto,
base de discusión, 68
como modelo, 171
comunidad de indagación, 40, 69, 161, 171
definición de, 155
experimentación, 50
expositivo, 70
lenguaje, 155
literatura de evasión, 71
mediador, 34, 67, 69
novelas, 70
opiniones sobre Bajtin, 155
papel, 69-71
papel de los profesores, 67
para filosofía para niños, 156-162, 171
plan, 155
reflejo de valores, 69
reproducción oral de los escrito, 70
textos sobre, 155
traducción de, 156
y contexto, 156, 161
Thinking in education (Lipman), 127
tradición académica,
tendencias, 136
traducción, 54, 55-56, 84-85, 97, 156

universalidad,
Véase generalizaciones

valores, 69, 161-162
verdad, embriología de la, 51-53
voz contextualizada, 133
voz del narrador, 131-133
voz descontextualizada, 132-133
Vygotsky,
abstracción, 144, 146, 148
analogía sobre, 81
Bajtin, 133

cambio de nombre, 120-121
como anomalía, 136
desarrollo de la psicología educativa soviética, 35-36
documental de la BBC sobre, 110
enfoque de la actividad, 163
enseñanza e investigación, 126
enseñanza y desarrollo, 64-65, 74, 125-126
filosofía en la escuela primaria, 148-149
foco central de, 80-81
formación filosófica de, 86
generalizaciones, 146
holismo, 111
influencia de, 163
interiorización, 43, 44, 46, 133, 145, 164-165
marco histórico, 134
Mead, 142, 143-146, 148
mediación, 34
objetivos de los colegios, 55
opiniones de Boris sobre, 110
opiniones de Lipman sobre, 57-61, 73, 121, 133-135
papel del profesor, 67
pensamiento de orden superior, 114
Piaget, 73, 148
práctica, 149
significado, 101, 104, 148
sobre el desarrollo, 172
sobre «instrumentos de enlace», 104
teoría de la recapitulación, 73
textos de, 35, 58, 101, 142
visión del niño, 148
voz, 133
y Davydov, 64-65, 80, 154
y la conciencia, 145
Véase también teoría histórico-cultural; zona de desarrollo proximo
Vygotsky and education (Moll, comp.), 149
Vygotsky and the social formation of mind (Wertsch), 58

Weber, Max, 37, 133-134, 136, 145
Wertsch, James, 58, 132, 137

zona de desarrollo proximal,
como foco central de Vygotsky, 80-81
competencia frente a habilidad, 81
Davydov, 134
el mayor logro de Vygotsky, 134
enseñanza y desarrollo, 65
habilidades, 114
instrumentos empleados en, 103, 104
limitaciones de, 134
mediación, 67
opiniones de la psicología occidental sobre, 81
opiniones de Lipman sobre, 65
papel del profesor, 149
práctica, 134
teoría histórico-cultural, 165